



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

A consciência fonológica e a importância do seu domínio na aprendizagem da leitura e da escrita

Sandra Sofia Raposo Mendes

Orientadores

Professor Doutor António Pais

Professora Doutora Cristina Pereira

Trabalho de Projeto apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial domínio cognitivo e motor, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Pereira Pais e da Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Outubro de 2015

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo

Branco

Vogais

Professor Doutor Vítor Manuel Lourenço da Cruz

Professor Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

(Arguente)

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo

Branco

(Orientadora)

Dedicatória

À minha avó materna que me ensinou a nunca desistir dos nossos sonhos.

Ensinou-me que nunca devemos ter receio das vicissitudes da vida, devemos sim, encará-las com força e determinação, pois no final todo o esforço compensa.

Por estes e tantos outros ensinamentos te agradeço do fundo do meu coração, Meu Anjo da Guarda!

Agradecimentos

Agradeço aos meus orientadores, à Professora Doutora Cristina Pereira e ao Professor Doutor António Pais pela disponibilidade, prontidão e rigor científico com que me orientaram ao longo da realização deste trabalho.

Agradeço, igualmente, aos Professores da Escola Superior de Educação de Castelo Branco pelo modo como lecionaram o Mestrado em Educação Especial no domínio motor e cognitivo e pelos conhecimentos que me transmitiram.

Deixo também uma palavra de agradecimento à professora titular e aos encarregados de educação das alunas pela sua disponibilidade.

Às alunas, que participaram no estudo, pelo seu empenho, motivação e pelos momentos divertidos que passámos juntas.

À minha família que me acompanhou e apoiou nesta etapa da minha vida.

Um especial agradecimento ao meu marido e aos meus filhos, que sempre me apoiaram e incentivaram ao longo desta caminhada, especialmente nas horas mais difíceis, ouviram as minhas lamúrias, as minhas dúvidas e as minhas conquistas. Agradeço a vossa paciência, palavras de incentivo e dedicação e peço desculpa pelas horas em que não vos concedi a atenção merecida.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste projeto.

A todos o meu muito obrigada!

Resumo

O presente trabalho aborda a importância do domínio da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita. A leitura é um processo complexo que envolve a decodificação e a interpretação de um código escrito. É, igualmente, considerada um dos principais instrumentos de aquisição de conhecimentos, sendo por isso, determinante para o sucesso escolar. No entanto, para algumas crianças a aquisição da leitura e da escrita organiza-se como um processo moroso e complicado, necessitando de uma intervenção adequada e adaptada às suas necessidades.

Este estudo pretende identificar e analisar a influência de um programa de intervenção que englobe estratégias para o desenvolvimento da consciência fonológica, nas habilidades da leitura e da escrita, em crianças com dificuldades de aprendizagem. Esta investigação assenta num estudo de caso, seguindo uma metodologia qualitativa, pois abarca um estudo intensivo e detalhado de uma entidade.

Participaram no estudo duas crianças, do género feminino, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos, a frequentar o 2º ano de escolaridade. Uma delas foi sujeita a uma retenção e ambas usufruíram de um Plano de Acompanhamento Pedagógico, ao abrigo do Despacho Normativo nº 24- A / 2012 de 6 de dezembro.

Inicialmente, as duas crianças foram avaliadas em termos fonológicos e capacidade de leitura e escrita com as provas: Bateria de Provas Fonológicas de Ana Cristina Silva (2008) e o D.I.L.E. – Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita (1978), de Vítor da Fonseca. Terminada a avaliação, as alunas usufruíram de uma intervenção especializada ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica. No final, foram aplicadas novamente as provas realizadas na avaliação diagnóstica para, deste modo, verificar se houve progressos no desempenho das alunas.

Ambas as crianças demonstraram uma melhoria nos resultados obtidos nos pós-testes comparativamente aos evidenciados no pré-teste, confirmando deste modo, que o desenvolvimento da consciência fonológica, em crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, melhora consequente e significativamente as habilidades nas competências da leitura (decodificação) e na escrita.

Palavras chave

Dificuldades de Aprendizagem, Leitura e Escrita, Consciência Fonológica, Plano de Intervenção.

Abstract

The present study approaches the importance of the phonological awareness domination in reading and writing learning. Reading is a complex process that involves decoding and interpreting a written code. It is also considered one of the main tools of knowledge acquisition, being therefore, crucial to school success. However, for some children, it is a sluggish and complicated process, requiring an appropriate and adjusted intervention to their needs.

This study aims to identify and analyse the influence of an intervention program that encompasses strategies for the development of phonological awareness in reading and writing skills in children with learning disabilities. This investigation is based on a study case, following a qualitative methodology, because it covers an intensive and detailed study of na entity.

Two children participated in the study, female gender, aged between 7 and 8, attending the 2nd grade. One was subject to a hold and both enjoyed a Plan of Educational Monitoring under Legislative Order No 24- A / 2012 6 December.

Initially, the two children were evaluated in terms phonological and reading and writing skills with the tests: Bateria de Provas Fonológicas of Ana Cristina Silva and DILE, Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita of Vítor da Fonseca. After the evaluation, the students benefited from a specialized intervention in the development of phonological awareness. In the end, we reapplied the tests carried out in the diagnostic evaluation to thereby check whether there has been progress in the performance of students.

Both children showed an improvement in results from the post-test compared to evidenced in the pretest, thereby confirming that the development of phonological awareness in children with difficulties in learning to read and write improves consistently and significantly the skills of reading (decoding) and writing.

Keywords

Learning Disabilities, Reading and Writing, Phonological Awareness, Intervention Plan.

Índice geral

Dedicatória.....	V
Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Índice geral.....	XIII
Índice de figuras.....	XV
Lista de tabelas.....	XVI
Lista de quadros.....	XVI
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XVII
Introdução	1
PARTE I.....	5
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo 1 - Educação Especial e a Escola Inclusiva.....	6
1.1. A evolução histórica.....	6
1.2. Legislação em Portugal	8
1.3. Conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	9
Capítulo 2 - Dificuldades de Aprendizagem	14
2.1. Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem	19
2.2. Classificação das Dificuldades de Aprendizagem	22
2.3. Características dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem	24
Capítulo 3 - Consciência Fonológica	30
3.1- Aproximação ao conceito de Consciência Fonológica.....	31
3.2- Níveis da consciência fonológica	34
Capítulo 4 - A aprendizagem da leitura e da escrita	42
4.1- Pré-requisitos para a leitura e escrita	46
4.2- A leitura.....	47
4.3- A escrita.....	55
Capítulo 5 - O papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita ...	61
PARTE II	65
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	65
Capítulo 1 - Enquadramento Metodológico.....	67
1.1 Introdução	67

1.2	Motivações para realizar esta investigação	67
1.3	Questões de Investigação	67
1.4	Objetivos da Investigação.....	68
Capítulo 2 -	Metodologia.....	68
2.1.	Tipo de Estudo	68
2.2-	O meio	69
2.2.1-	A Escola	70
2.2.2-	A turma.....	70
2.2.3	A Amostra.....	71
2.3	Procedimentos	76
2.4	Instrumentos de avaliação.....	77
2.5	Plano de Intervenção.....	78
PARTE III.....		83
RESULTADOS E	CONCLUSÕES DO ESTUDO	83
Capítulo 1 -	Apresentação dos resultados.....	85
1.1	Pré - testes - Avaliação Diagnóstica.....	85
1.2	Plano de Intervenção.....	92
1.3	Pós teste ou avaliação global.....	112
Capítulo 2 -	Discussão dos resultados	118
Capítulo 3 -	Conclusões.....	125
Referências	bibliográficas.....	129
ANEXOS.....		139
ANEXO I -	Bateria de Provas Fonológicas	141
ANEXO II –	D.I.L.E. – Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita.....	143
ANEXO III –	Ditado adaptado de Rebelo (1993)	145
ANEXO IV –	Ficha de Anamnese.....	147
APÊNDICES.....		155
APÊNDICE I –	Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento.....	157
APÊNDICE II –	Pedido de autorização aos encarregados de educação.....	159

Índice de figuras

Figura 1 - O grupo das NEE, adaptado de Correia, 1999.....	13
Figura 2 - Constituição silábica (Freitas & Santos, 2001).....	36
Figura 3 - Representação da sílaba num modelo de “Ataque-Rima” (Freitas & Santos, 2001).	37
Figura 4 - Vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas-Adaptado de Sim-Sim (2009).....	49
Figura 5 - Dimensões da escrita. Adaptado de Rodrigues, 2010.....	59
Figura 6 - Resultados da Bateria de Provas Fonológicas - Teste diagnóstico.	85
Figura 7 - Pré-aptidões para a leitura - D.I.L.E. - Teste diagnóstico.	87
Figura 8 - Resultados das Aptidões da leitura oral.	89
Figura 9 - Resultados das Aptidões da leitura silenciosa.	90
Figura 10 - Resultados do exercício das pseudopalavras.	90
Figura 11 - Resultados do ditado.....	92
Figura 12 - Atividades e resultados da sessão 1.....	93
Figura 13 - Atividades e resultados da sessão 2.	96
Figura 14 - Atividades e resultados da sessão 3.	98
Figura 15 - Primeira atividade da terceira sessão.....	98
Figura 16 - Dominó	99
Figura 17 - Atividades e resultados da sessão 4.....	100
Figura 18 - Atividades e resultados da sessão 5.....	102
Figura 19 - Respostas da Aluna L. na atividade 5 da 5ª sessão.....	103
Figura 20 - Atividades e resultados da sessão 6.....	104
Figura 21 - Atividades e resultados da sessão 7.....	106
Figura 22 - Exercício das pseudopalavras.....	106
Figura 23 - Atividades e resultados da sessão 8.....	108
Figura 24 - Atividades e resultados da sessão 9.....	110
Figura 25 - Exercício de escrita livre da Aluna L.....	112
Figura 26 - Resultados da Bateria de Provas Fonológicas - Pós-teste.....	113
Figura 27 - Pré-aptidões para a leitura - D.I.L.E. - pós-teste.	115
Figura 28 - Aptidões para a leitura oral -pós- teste.....	116
Figura 29 - Aptidões para a leitura silenciosa -pós- teste.....	117
Figura 30 - Resultados do ditado.....	118
Figura 31 - Resultados do pré-teste e do Pós-teste da Aluna B.	119
Figura 32 - Resultados do pré-teste e do Pós-teste da Aluna L.....	119
Figura 33 - Resultados da Aluna B.	120
Figura 34 - Resultados da Aluna L.	121
Figura 35 - Resultados da Aluna B.	121
Figura 36 - Resultados da Aluna L.	122
Figura 37 - Resultados da Aluna B.	123
Figura 38 - Resultados da Aluna L.	123
Figura 39 - Resultados do ditado da Aluna B.	124
Figura 40 - Resultados do ditado da Aluna L.....	124

Lista de tabelas

Tabela 1 - Alfabeto Fonético Internacional (1996) – Grupo das vogais.....	39
Tabela 2 - Alfabeto Fonético Internacional (1996) – Consoantes.....	40

Lista de quadros

Quadro 1 - Causas subjacentes às DA, adaptado de Lopes (2010)	21
Quadro 2 - Instrumentos.....	77
Quadro 3 - Plano de Intervenção	79
Quadro 4 - Áreas a abordar no plano de intervenção	92

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CF – Consciência Fonológica

CGF – Conversão grafema fonema

CNES – Currículo Nacional de Ensino Básico

CV – Consoante Vogal

CVC – Consoante Vogal Consoante

CVG – Consoante Vogal Glide

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE - Dificuldades de Aprendizagem Específicas

D.I.L.E.- Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita

DL – Decreto-lei

DSM-V – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

DSM-IV-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

EE – Educação Especial

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NJCLD - National Joint Committee on Learning Disabilities

PAP - Plano de Acompanhamento Pedagógico

PEA – Perturbações Específicas da Aprendizagem

PEI – Programa Educacional Individualizado

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

PNL – Plano Nacional de Leitura

USOE - United States Office of Education

V - Vogal

VC – Vogal Consoante

Introdução

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”

Saint-Exupéry

Hoje em dia, a escola é regida por um princípio preconizado por todos, o da Escola Inclusiva. Nesta escola, as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) têm um lugar e são aceites independentemente das suas diferenças e dificuldades. Contudo, para que estas crianças obtenham uma aprendizagem efetiva e consequente sucesso académico, há que mobilizar e consciencializar os profissionais do ensino para que as suas metodologias educativas e crenças estejam em uníssono, para poderem ultrapassar possíveis obstáculos.

«No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, do que decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização para todos os indivíduos.» (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular in <http://old.dge.mec.pt/educacaoespecial/>)

O presente trabalho de investigação, cujo tema é “A consciência fonológica e a importância do seu domínio na aprendizagem da leitura e da escrita”, foi realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

A escolha do tema baseou-se numa preocupação pessoal e profissional, pois enquanto professores de 1º ciclo, frequentemente deparamo-nos com crianças que revelam dificuldades na aquisição e consolidação da leitura e escrita. Estas, por vezes, apresentam limitações ao nível dos pré-requisitos necessários para a frequência do 1º Ciclo e, como tal, para se verificar uma total inclusão, é essencial intervir pedagogicamente, de um modo assertivo, com o intuito de que todas as crianças atinjam o sucesso, independentemente das suas dificuldades.

Ao realizar este estudo ambiciona-se compreender melhor as dificuldades que as crianças apresentam na leitura e escrita e verificar se, o uso de estratégias para desenvolver a consciência fonológica, atenua estas dificuldades. Esta hipótese apoia-se em autores e estudos que demonstram o papel da consciência fonológica como um facilitador do desenvolvimento da leitura e da escrita.

Segundo Rombert (2013), algumas crianças, quando entram para o 1º ano de escolaridade, já sabem ler devido, essencialmente, a possuírem uma boa consciência fonológica.

Também Schuele & Boudreau (2008) reforçam a ideia da importância da consciência fonológica, referindo que as crianças que revelam défices ao nível da consciência fonológica na pré-escola, manifestam problemas na aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade.

Para que tal não aconteça, é fundamental a realização de uma intervenção que envolva o treino da consciência fonológica e a aprendizagem das letras correspondentes, já que esta é mais eficaz e traz resultados benéficos na aprendizagem da leitura e escrita (Silva, Almeida & Martins, 2010).

A consciência fonológica é benévola para o processo de aprendizagem da leitura e escrita (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), sendo o treino consistente, sistemático e incidente sobre as unidades do oral, um bom modo de consolidar as competências no seu domínio (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Santos e Maluf (2010) evidenciaram, através de um estudo com 90 crianças, que é possível desenvolver as habilidades metafonológicas através de um programa de intervenção e que estas têm um papel facilitador na aquisição da leitura e escrita.

Tendo em conta o tema da investigação e os estudos acima descritos, formularam-se as seguintes questões de pesquisa:

- 1- O desenvolvimento da consciência fonológica é um pré-requisito essencial para a aquisição da leitura e escrita?
- 2- O desenvolvimento da consciência fonológica, através da intervenção, melhora as competências da leitura e da escrita?

De acordo com as questões colocadas, pretende-se, com a presente investigação, contribuir para o desenvolvimento linguístico das crianças e, deste modo, identificar possíveis estratégias que possam ser usadas pelos educadores. Esta é uma temática que consideramos pertinente, pois é essencial sensibilizar os docentes e a família para a importância de realizarem atividades, com o intuito de desenvolver competências fonémicas e fonológicas que atenuem eventuais dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Pretende-se, de igual modo, contribuir para uma abordagem distinta no que concerne à promoção da leitura e da escrita, através de atividades motivadoras e lúdicas para as crianças em questão.

Com o intuito de responder às questões do estudo, foram estipulados os seguintes objetivos:

- Adquirir conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem na área da leitura e da escrita;
- Aprofundar conhecimentos acerca da consciência fonológica;
- Compreender a relação entre a consciência fonológica e as dificuldades da leitura e da escrita;
- Promover o desenvolvimento das habilidades de processamento fonológico;
- Verificar se o desenvolvimento da consciência fonológica atenua as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita;
- Proporcionar atividades diversificadas que motivem o aluno para a aprendizagem da leitura;

Este estudo está inserido no âmbito de uma investigação em educação e segue uma metodologia qualitativa, pelo facto dos dados recolhidos se apoiarem em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. (Bogdan e Bilken, 1994).

A escolha da amostra em análise recaiu em duas crianças com Dificuldades de Aprendizagem (DA), do género feminino, a frequentarem o 2º ano de escolaridade. O estudo terá apenas um grupo experimental que fará duas provas de diagnóstico e, perante os resultados, irá ser formulado um programa de intervenção baseado em atividades de consciência fonológica. As duas crianças usufruirão de um programa de intervenção, sendo que no final, irão realizar novamente as provas iniciais para comparar resultados e verificar, se o

treino da consciência fonológica permitiu desenvolver as suas competências da leitura e da escrita.

Resumidamente, neste estudo constarão três momentos: um primeiro onde se realizará um pré-teste, um segundo onde se aplicará um programa de intervenção e, por fim, o terceiro momento, o pós-teste. Trata-se de um grupo homogêneo encontrando-se sinalizado, pela professora, como tendo dificuldades na leitura e na escrita. De acordo com relatórios escolares, o desenvolvimento das competências cognitivas básicas destas crianças, nomeadamente a atenção e a memória bem, como as percetivas, sociais e linguísticas encontram-se a um nível inferior ao esperado para a sua faixa etária. Estas limitações repercutem-se na difícil aquisição das aprendizagens necessárias, de modo a que as alunas progridam na aquisição das competências previstas no programa educativo.

Do ponto de vista da estrutura, a presente investigação desenvolve-se ao longo de três partes articuladas entre si, precedidas de uma introdução e finalizando com a conclusão. Na introdução é realizado o enquadramento da investigação, salientando a problemática, a definição dos objetivos e as questões levantadas, tendo em consideração a revisão da literatura.

Na parte I, é então apresentada a revisão da literatura, necessariamente sintética mas considerada relevante, para definir um quadro teórico abrangente para o estudo. Foi pertinente realizar uma revisão da literatura, pois esta constitui uma componente fundamental do processo de investigação e contribuiu para o enquadramento do estudo, nomeadamente para a interpretação dos resultados. Neste sentido, no capítulo um discorre-se acerca das Necessidades Educativas Especiais e da Escola Inclusiva, no capítulo dois são explanadas as Dificuldades de Aprendizagem, a sua classificação bem como, as suas características. A noção de consciência fonológica e os seus níveis serão abordados no capítulo três. No capítulo quatro, foca-se a aprendizagem da leitura e da escrita, citando os pré-requisitos necessários para a sua aquisição, sendo que no capítulo cinco será referido o papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita, recorrendo a autores e a estudos realizados.

A parte II alicerça-se na investigação empírica, onde no capítulo um é apresentado uma breve introdução e onde são referidas as motivações para a realização desta investigação. São, igualmente, delineadas as questões de investigação seguidas dos objetivos do estudo em questão. No capítulo dois, refere-se o tipo de estudo selecionado para esta investigação e faz-se a caracterização dos sujeitos do estudo, referindo o meio envolvente e as suas problemáticas. Neste capítulo, são também focados os procedimentos éticos utilizados e cogita-se acerca dos instrumentos de recolha de dados, apresentando-se uma descrição dos mesmos. Serão explanadas as diferentes fases da investigação, nomeadamente a fase de pré-teste, o plano de intervenção e a fase do pós-teste, sendo apresentados os objetivos de cada uma das sessões que integram o plano de intervenção.

Na parte III, o capítulo um destina-se à apresentação dos resultados dos testes nas várias fases da investigação. No capítulo dois, na discussão dos resultados, faz-se uma interpretação e um aprofundamento dos resultados. Em relação às conclusões, apresentadas no capítulo três, procuram fazer uma síntese do conteúdo da investigação, onde serão apresentadas as respostas às questões formuladas inicialmente, pretende-se, igualmente, verificar se os objetivos estipulados para este estudo foram concretizados. Por último, seguir-se-á uma apreciação sobre as limitações da investigação.

Finalmente, serão referenciadas as referências bibliográficas utilizadas para este estudo.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 - Educação Especial e a Escola Inclusiva

Para um melhor enquadramento deste trabalho, é pertinente abordar o conceito de Educação Especial (EE) e a sua evolução até alcançar o princípio que está patente, hoje em dia, nas nossas escolas, o princípio da escola inclusiva. Salientaremos alguma da legislação que rege a educação especial no nosso país e o seu contributo para a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas. Segue-se uma análise sobre o conceito de NEE segundo alguns autores e os apoios atribuídos às crianças.

1.1. A evolução histórica

A educação especial passou por inúmeras fases ao longo da história da humanidade. Até meados do século XX, as crianças com deficiência eram excluídas da sociedade, sendo mantidas isoladas em instituições de índole apenas segregativa e assistencial, onde aí permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade (Silva, 2009, Ferreira, 2012).

Até que, com a evolução do conhecimento e o aparecimento da Escola Nova, verificaram-se transformações sociais fulcrais para a educação das crianças com deficiência (Silva, 2009). Surgiram as escolas especiais, essencialmente devido ao aparecimento do conceito de “idade mental” e dos testes psicométricos de Binet e Simon, que permitiram avaliar a inteligência das crianças através de uma escala métrica e, a partir daí, identificar as crianças mentalmente atrasadas. Neste período, a deficiência era entendida pelo modelo médico cujos diagnósticos encaminhavam as crianças para instituições especiais em função da sua deficiência, continuando a ser excluídas das escolas públicas e a serem-lhes negadas as interações benéficas para o seu desenvolvimento, tanto com o meio como com os seus pares (Correia, 1999, Silva, 2009).

O século XX foi igualmente marcado por muitas transformações sociais e ideológicas e com o aparecimento da Declaração dos Direitos da Criança, em 1921, houve uma mudança de mentalidades em relação à deficiência. Perante os conceitos de liberdade, igualdade e justiça e, principalmente, o direito à educação os pais começaram a exigir que os seus filhos usufríssem de um atendimento educativo individualizado e diferenciado com o objetivo de atingirem o sucesso académico. Para tal, as crianças com NEE deveriam de ser integradas nas escolas públicas onde seriam acompanhadas por profissionais, utilizando meios pedagógicos adaptados e onde lhes seriam proporcionados programas e métodos de ensino adequados às suas necessidades. Esta situação desencadeou a criação de classes especiais inseridas nas escolas regulares (Correia, 1999, Silva, 2009). Posto isto, foi visível que, ao longo dos anos, a perspetiva social em relação ao indivíduo com deficiência foi variando consoante a evolução do pensamento humano e a organização e evolução das sociedades.

Surge então, na década de setenta, um novo paradigma social e político, o princípio da normalização, princípio este que precedeu e conduziu ao da integração. A integração escolar das crianças com deficiência foi regulamentada com a aprovação do *Education for All Handicapped Children Act - Public Law 94-142*, nos Estados Unidos da América, em 1975. Esta lei revolucionou a educação especial, obrigando a repensar de um modo distinto a intervenção educativa de crianças com NEE. Esta lei defendia o acesso a uma educação gratuita e pública e adequada às necessidades de cada um, propondo a utilização de uma nova metodologia na identificação e avaliação das crianças, bem como a atribuição de deveres às autoridades de educação. Foi estipulado a elaboração de um Programa Educacional Individualizado (PEI), sendo considerado um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e

eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem das crianças com NEE. Foi desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, sendo revisto anualmente por professores, pais e órgãos de gestão da escola. O PEI garantia a equidade educativa entre os alunos e no mesmo documento constavam as medidas educativas específicas bem como o perfil de funcionalidade do aluno com NEE (<http://inclusãoeacessoatecnologias.pt>). Nesta fase, as crianças deviam ser inseridas igualmente num ambiente o menos restritivo possível e os seus pais ter um papel preponderante em todo o processo educativo, desde a tomada de decisões até à concretização de medidas educativas, devendo ser também implicados na avaliação dos seus filhos (Mesquita, 2001a, Silva, 2009, Ferreira, 2012). Passou-se, então, a assumir que o envolvimento da família, assim como a opinião desta, era uma mais-valia na escolha das respostas educativas, já que é esta que melhor conhece a realidade da criança. Com esta lei passou-se a considerar mais a vertente educacional em detrimento dos tradicionais modelos clínicos (Mesquita, 2001a). A *Public Law 94-142* tinha como finalidade garantir que todos os alunos com NEE tivessem acesso à EE usufruindo, deste modo, de todo um conjunto de processos com o intuito de responder às necessidades educativas das crianças (Vaz, 2011).

No mesmo seguimento, no Reino Unido foi publicado um documento denominado de *Warnock Report* onde surge, pela primeira vez, o termo e conceito de Necessidades Educativas Especiais. Este conceito aparece associado às dificuldades de aprendizagem e não unicamente à deficiência, aparecendo ligado às capacidades e às incapacidades e a todos os fatores que determinam a progressão da criança no plano educativo (Warnock Report, 1978).

Neste âmbito, um aluno é considerado como tendo necessidades educativas especiais quando apresenta maiores dificuldades na aprendizagem em comparação com outros alunos da mesma faixa etária. Estas crianças apresentam problemas de foro físico, sensorial, intelectual, emocional ou social e os meios educativos aplicados não são suficientes para dar resposta às suas problemáticas. Nestas situações é então necessário modificar e adaptar os currículos e as condições de aprendizagem para que as crianças beneficiem de uma escola com condições e recursos especializados (Warnock Report, 1978). Era essencial que o aluno fosse um participante ativo na escola onde estava inserido, já que a inclusão requer a participação e a corresponsabilização por parte dos alunos, promovendo, por consequência, a autonomia e a equidade (César, 2012).

Com a adoção de novas leis e regulamentos que garantiam a plena igualdade de direitos das pessoas com incapacidade começou-se a promover um movimento de inclusão social. Movimento este que emergiu em 1994, com a Declaração de Salamanca, a qual defendia a “escola para todos”. Nesta declaração era proclamado que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais deviam ter acesso às escolas regulares que, por sua vez, se deviam reger por uma pedagogia centrada na criança indo ao encontro das necessidades de cada uma. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituíam os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos (UNESCO, 1994).

O princípio orientador da Declaração de Salamanca pressupunha que todas as crianças deveriam aprender juntas independentemente das suas dificuldades e diferenças, para assim alcançarem o sucesso (Ferreira, 2012). Na visão de João dos Santos, estas diferenças eram benéficas no sentido em que as crianças aprendiam em conjunto, segundo as características de cada um, onde se verificava uma partilha de experiências de aprendizagem e vivências

quotidianas (Carvalho e Branco, 2000). Todas as crianças e jovens tinham o direito a receber uma educação apropriada, pública e gratuita, estando de acordo com as suas características e necessidades específicas, independentemente da sua problemática (Correia, 1999, Mesquita, 2004). Dito isto, era indiferente se as crianças possuíam alguma deficiência física ou mental, se eram sobredotadas, crianças de rua, vítimas de maus tratos, de minoria linguística, étnica ou cultural ou até crianças provenientes de zonas desfavorecidas, todas elas tinham o mesmo acesso à educação que as demais crianças, devendo ser incluídas na sociedade (Vaz, 2011).

Podemos então constatar que a educação inclusiva apresenta outra perspetiva sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assiste-se a um movimento em que o enfoque do problema é colocado na escola e não no aluno (UNESCO, 2005), onde os currículos e outros documentos de política educativa são adaptados e repensados a pensar no aluno e nas suas necessidades. Correia (1999) segue a mesma argumentação alegando que compete à escola educar com sucesso as crianças e jovens e combater o abandono escolar e a exclusão social, através de uma pedagogia centrada no aluno. Contudo, para que este conceito de educação de qualidade seja real, é essencial que exista coerência entre o que se profere e defende e as ações dos agentes educativos, já que as práticas inclusivas estão dependentes das atitudes e das opiniões dos professores e de todos os que rodeiam as crianças com NEE. Para se verificar uma plena inclusão das crianças nas escolas regulares, é premente a colaboração e a cooperação mútuas entre todas as partes envolvidas no sistema educativo, destacando professores, diretores, técnicos, auxiliares, alunos e famílias. Neste âmbito, é de igual forma vital a formação contínua dos professores do ensino regular, pois são eles a chave do sucesso desta nova conceção de escola.

1.2. Legislação em Portugal

A evolução da educação especial em Portugal foi semelhante ao verificado na Europa. Em 1973, com a Reforma Veiga Simão, Decreto-lei nº 5/73 de 25 de julho, foi definido o início de um processo de alteração e modernização da Educação Especial (Mesquita, 2001b). Verificou-se uma democratização da educação, a qual defendia a escola para todos, gratuita e obrigatória, incluindo as crianças com deficiência. A partir deste momento e com a revolução de 25 de abril de 1974 e as suas consequentes mudanças políticas e sociais, a integração das crianças com NEE nas escolas regulares começou a “dar os seus primeiros passos”. Posteriormente, em 1975 são criadas as primeiras equipas de Ensino Especial e em 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº46/86, de 14 de outubro onde a educação especial foi definida como modalidade integrada no sistema geral da educação (Coelho, 2010). Um dos princípios organizativos do sistema foi o direito à diferença, onde a escola assentava em pressupostos de diversificação de oportunidades, inclusão de componentes e flexibilidade de estruturas (Ferreira, 2012).

Nos anos 90, a escola regular passou a ser responsabilizada pela educação das crianças com deficiência, onde o apoio continuava a ser facultado em regime fixo ou itinerante no caso das crianças que detinham maiores dificuldades cognitivas. Com este pressuposto, em 23 de agosto de 1991, foi promulgado o Decreto-Lei 319/91 o qual previa adaptações às condições de ensino-aprendizagem e onde a educação especial passou a ser encarada como um meio ou como um recurso educativo para as crianças usarem sempre que necessitassem, tanto de forma temporária como permanente, com o objetivo de atingirem o sucesso académico. Com este decreto foram definidos três direitos: o direito à educação, o direito à igualdade e o direito à participação na sociedade (Coelho, 2010, Ferreira, 2012). Após a aprovação da Declaração de

Salamanca, surgiu em Portugal, a 1 de julho de 1997 o Despacho Conjunto nº 105/97 que apoiava a necessidade da construção de uma escola inclusiva. Neste Despacho surgiram os apoios educativos centrados no professor, que era considerado um recurso privilegiado da comunidade educativa. Tinha como função prestar apoio educativo ao professor, ao aluno e à família, introduzindo recursos e medidas diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem (Despacho Conjunto nº 105/97, artigo 3º). Este Despacho surge com o intuito de tornar as escolas mais adaptadas ao processo integrativo, adequando todo o processo educativo e interveniente para que a educação fosse realmente para todos. Podemos constatar que se verificou uma mudança legislativa e uma reconstrução do sistema educativo especial no nosso país (Coelho, 2010) inclusivamente em 2006, altura em que é criado o Grupo de Docência de Educação Especial no âmbito do Decreto-Lei nº 20/2006.

Mais tarde, a 7 de janeiro de 2008, surge o Decreto-Lei nº3/2008, que regulamenta atualmente o ensino especial e prevê um atendimento especializado às crianças com NEE, em todos os ciclos de ensino, no setor público e privado (Coelho, 2010). A educação inclusiva defende a igualdade educativa, quer no acesso como nos resultados. Para tal, o sistema e as práticas educativas devem recorrer a diversas estratégias individualizadas e personalizadas que respondam às necessidades educativas dos alunos e que promovam as competências universais, que permitam consequentemente a autonomia e a cidadania, por parte de todos (Decreto-lei nº3/2008). Este Decreto-Lei estabelece as seguintes medidas educativas: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual; tecnologias de apoio, devendo o aluno ser inserido no ambiente mais apropriado possível. As medidas mencionadas são restritas somente a crianças com NEE de carácter permanente, abrangendo os «alunos com limitações significativas (...) decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social» (Cap. 1, art. 1º, n.º 1), utilizando a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para a sua identificação e caracterização, que permitirá, posteriormente, realizar uma avaliação e intervenção junto dos portadores de NEE. Deste modo, a única medida educativa para os alunos que apresentam problemas e inaptações sociais e escolares, incluindo os alunos com dificuldades de aprendizagem, é o recurso ao apoio educativo (Correia, 2013). Esta restrição é um dos aspetos negativos do Decreto-lei nº 3/2008, visto que são elegíveis para a educação especial unicamente os casos com sério comprometimento da aprendizagem, como salienta Serra (2009) «os alunos com atraso de desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem, com dislexia, com défices cognitivos ou motores, etc., que não de grau grave não têm apoio especializado nas escolas. Poderão ter apoio para reforço e sistematização das aprendizagens, mas não apoios específicos, dados precocemente» (p.4).

Posto isto, é evidente que quando nos aludimos a alunos com NEE referimo-nos a um grupo bastante heterogéneo de indivíduos com características, interesses e necessidades muito diversificados, logo será pertinente abordar o conceito de NEE e todos os aspetos a ele associados.

1.3. Conceito de Necessidades Educativas Especiais

O conceito de NEE foi introduzido no Warnock Report, em 1978, no Reino Unido, após o aparecimento de uma panóplia de movimentos inclusivos que iam surgindo por toda a Europa.

Em Portugal, o termo NEE surgiu, pela primeira vez, na publicação da Lei nº46/86 de 14 de outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo, tendo sido consolidado, posteriormente, com o Decreto-Lei nº319/91. Este diploma legal foi considerado um marco relevante na educação, visto que garantiu a integração dos alunos com NEE, nomeadamente com dificuldades de aprendizagem, na escola regular (Sanches & Teodoro, 2006). Assim, o diploma supra mencionado assegurou a frequência, nas escolas regulares, de alunos que anteriormente não eram aceites nestas e garantiu o acesso à EE a alunos que não usufruíam deste apoio (Sousa, 1998). No seguimento desta lei passaria a existir, nas escolas, uma igualdade de direitos, sobretudo no que se refere à não discriminação em relação à raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas (Correia, 1999).

Uma das vantagens do uso gradual do conceito NEE foi o facto de a sociedade passar a ver os problemas dos alunos com deficiência de um modo menos estigmatizante, já que este termo não está relacionado com qualquer tipo de patologia, mas sim com determinadas necessidades de intervenção educativa, logo, pode-se constatar que, com a sua implementação, os critérios médicos foram substituídos pelos critérios pedagógicos (Sanches & Teodoro, 2006). É de acrescentar as implicações que este termo teve ao nível da intervenção em EE, pois apesar de abranger as crianças com deficiência, passou também a incluir todas aquelas que, ao longo do seu percurso escolar, apresentassem problemas na aprendizagem.

Ainda que, alguns alunos evidenciem necessidades educativas num determinado momento do seu percurso escolar e que estas possam ser superadas apenas com o apoio do professor através do uso de estratégias adequadas, existem alguns casos que requerem da escola, uma série de recursos e apoios de carácter mais especializado, que lhes proporcionem meios para acompanhar o currículo. Estes casos são os dos chamados alunos com necessidades educativas especiais (Ministério da Educação, 2001). Marchasi & Martin (1990, citado por Correia, 1999) corroboram, referindo que os alunos com NEE demonstram problemas de aprendizagem ao longo do seu percurso educativo, que exigem atenção específica e um conjunto de recursos educativos distintos dos alunos com a mesma faixa etária.

Neste contexto, Correia (1999) salienta que o conceito de NEE abrange um amplo e variado conjunto de dificuldades de aprendizagem que são devidas a fatores orgânicos ou ambientais, pois as crianças com NEE apresentam problemas de foro sensorial, intelectual, processológico, físico e emocional que resultam em dificuldades ao nível da comunicação, da mobilidade, da autonomia, bem como no relacionamento interpessoal e consequente participação social. São crianças com aprendizagens atípicas e que sem adaptações curriculares, adequadas às suas problemáticas, não conseguem acompanhar o currículo normal.

De acordo com Landívar & Hernández (1994, citado por Marcos, 2009), as crianças possuem necessidades educativas especiais quando estas são causadas por uma incapacidade, sobredotação ou qualquer outra circunstância associada, limitando consequentemente as suas capacidades pessoais. Também Armstrong e Barton (2003, citado por Moura, 2014) descrevem este conceito conferindo-lhe uma dimensão mais afetiva e comportamental, ao afiançar em que os alunos com necessidades educativas especiais são:

(...) alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afectivas ou do comportamento mais ou menos graves, de origem diversa (p. 87).

Independentemente do teor das suas incapacidades, sejam elas mentais, físicas, sensoriais, de comunicação ou de comportamento, os alunos com NEE não se conseguem adaptar ao processo de ensino/aprendizagem, na medida em que têm maior dificuldade em aprender e apresentam uma incapacidade que os impedem de usufruir das mesmas oportunidades que a escola fornece a outros alunos da mesma idade.

Por conseguinte, o papel da escola e a forma de melhor atender as necessidades dos alunos que, de alguma maneira, não se conseguem encaixar nos padrões normais do ensino regular foram repensados (Moura, 2014). Para se verificar, de facto, uma inclusão dos alunos com NEE é fulcral atribuir alguma autonomia e responsabilidade aos docentes para determinarem as estratégias a usar com os seus alunos, de modo a fornecer uma resposta curricular adequada e diferenciada às necessidades de cada um, visto que o currículo escolar uniforme, por vezes, torna-se ineficaz, chegando a ser o causador de frustrações por parte dos alunos (Leite, 2011). É de relembrar que um currículo escolar é entendido como um manancial de aprendizagens sociais, funcionais, linguísticas e éticas que variam ao longo do tempo consoante as situações, os interesses e as necessidades dos alunos. É um programa ou um plano de estudos que engloba uma listagem de conteúdos e matérias que deverão ser adquiridos pelos alunos ao longo do processo educativo (Roldão, 2001, citado por Ministério da Educação, 2007). Porém, tornou-se evidente que nem todos os alunos assimilavam estes conteúdos do mesmo modo e ao mesmo tempo, pelo que, a fim de colmatar esta situação, a educação especial disponibilizou meios especiais de acesso ao currículo e desenvolveu processos de inovação curricular. Esta diferenciação do currículo permite definir estrategicamente medidas que permitam ao aluno com NEE adquirir competências, participar plenamente na sua aprendizagem e deste modo alcançar o sucesso escolar (Leite, 2011).

Seguindo esta premissa, podemos referir que o conceito de NEE pauta-se pelo princípio da inclusão educativa e social de alunos com NEE, facultando-lhes o acesso e o sucesso educativo, proporcionando-lhes uma estabilidade emocional essencialmente ao nível da autoestima e confiança, ao tornar estes indivíduos mais autónomos no seu percurso escolar. Outro dos seus propósitos é promover a igualdade de oportunidades ao acompanhar e preparar os alunos nos seus estudos e posterior vida profissional (Dias, 2014).

No entanto, a diferenciação curricular inclusiva acima descrita pode ser necessária durante períodos de tempo incertos, tudo depende das adaptações curriculares que o aluno necessita ao longo da sua vida académica. De acordo com Correia (1999) é esta necessidade de adaptações que distingue as NEE permanentes das temporárias. Nas NEE permanentes verifica-se uma adaptação generalizada do currículo escolar, o qual é adaptado às características do aluno e requer uma avaliação sistemática de acordo com a sua evolução, sendo que estas adaptações vigoram ao longo de grande parte ou de todo o percurso escolar. Em contrapartida as NEE temporárias carecem de uma modificação parcial do currículo, adaptado às características do aluno, que se mantém num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso escolar. Nestas estão incluídos os problemas ligeiros referentes à aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, bem como alguns problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socio emocional. Estas adaptações e apoios educativos permitiram aos alunos com NEE adquirirem aprendizagens semelhantes aos demais alunos, possibilitando, conseqüentemente, a interação social (Ferreira, 2012). Neste caso, a adaptação curricular tem de ser adequada ao tipo de NEE de cada criança tendo em conta a sua especificidade, exercendo a intervenção científica e pedagógica do professor um papel relevante na superação das limitações dos alunos que, por vezes, apenas necessitam de

um pouco mais de apoio por parte do docente. Nestas circunstâncias os alunos não carecem tanto de medidas de educação especial, mas sim de um ensino de qualidade, flexível, com recurso a estratégias pedagógicas adequadas e diferenciadas para superarem as suas dificuldades (Ministério da Educação, 2007).

O suporte legal em vigor, hoje em dia, para a integração de crianças e jovens com deficiência no ensino regular, é o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, o qual menciona que os serviços da EE devem abranger apenas o grupo das NEE permanentes, tal como se pode verificar no artigo nº 4:

As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral (p.155).

Neste sentido, o referido DL ajusta as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às NEE apenas de alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação (Dias, 2014).

Seguindo esta perspetiva, Simeonsson (1994, referido por Dias, 2014) distingue os problemas de baixa-frequência e alta- intensidade dos problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade. Os primeiros são os problemas que possuem uma etiologia biológica, inata e que exigem um tratamento significativo e serviços de reabilitação, falamos de casos de cegueira, surdez, paralisia cerebral, síndrome de Down, autismo, entre outros. Em relação aos segundos, são os casos que mais temos presentes nas escolas, são de baixa prevalência mas muito exigentes a nível de recursos humanos e materiais especializados, sendo estes os casos que não estão abrangidos no Decreto-Lei nº 3/2008. É de salientar, no entanto, que nas escolas encontramos cada vez mais alunos com desordens neurológicas que, de algum modo, interferem no seu desempenho escolar. As dificuldades que mais se destacam são na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, bem como nas aptidões sociais. Todavia, de acordo com a legislação supra citada, as Dificuldades de Aprendizagem (DA) deixaram de estar contempladas nas NEE permanentes, como tal, as crianças com dificuldades nas habilidades académicas deixaram de estar abrangidas pelos serviços da EE. Ainda assim, estamos perante uma perturbação que tem sofrido uma evolução ao longo do tempo, ocupando a maior taxa de prevalência (48%) dentro do imensurável grupo das NEE (Correia, 1999; Coelho,2013), como se pode verificar na figura 1.

O grupo das NEE

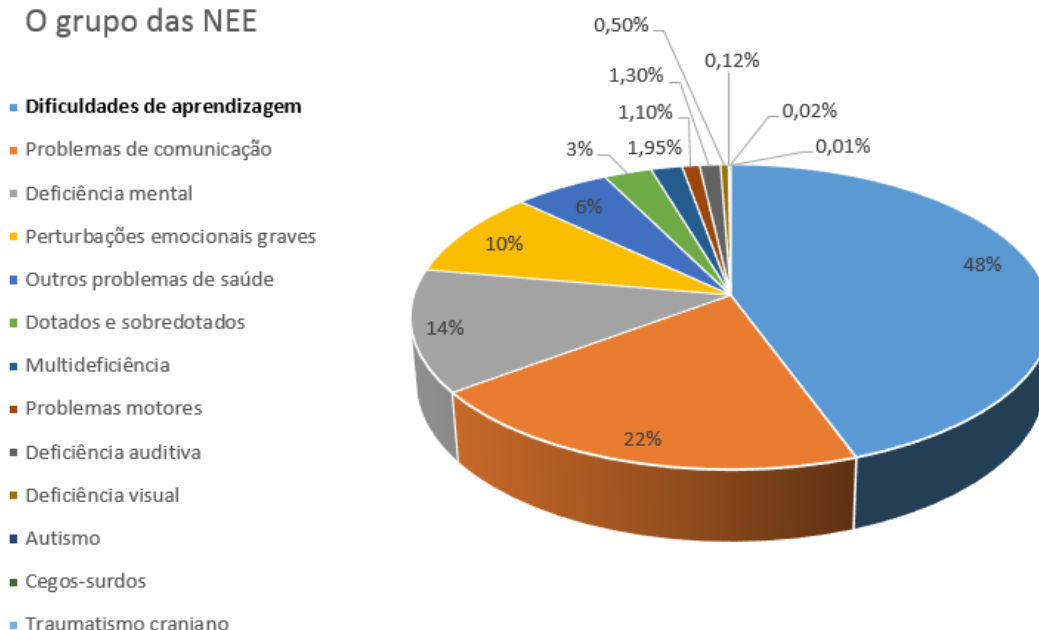


Figura 1- O grupo das NEE, adaptado de Correia, 1999.

Pode-se constatar que dentro do grupo heterogêneo das NEE, que o grupo que possui mais crianças e jovens é o grupo das DA. Estes alunos apresentam geralmente problemas do foro processológico, possuindo comprometimentos na ordem da receção, organização e expressão de informação. Estes são identificados como tendo DA quando não conseguem atingir os resultados esperados para o seu nível etário e as competências numa ou mais áreas específicas, apesar de lhes ter sido facultado um ensino adequado (Federal Register, 1977, citado por Correia, 1999).

É notório que as crianças com DA necessitam, de igual modo, de um programa educacional e de estratégias adaptadas com vista à superação das suas dificuldades na aquisição dos conteúdos (Correia, 1999), cabendo aos docentes e a todos os profissionais, em contato com as crianças, a realização de uma intervenção adequada às necessidades de cada um. Não descurando nunca a responsabilidade dos pais na compreensão e cooperação com os seus filhos, apoiando-os quando estes mais precisam para evitar o abandono escolar (Coelho, 2013).

Na perspetiva de Piaget, Bruner e Hunt (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) é importante perceber que os alunos com NEE progridem nas suas aprendizagens na mesma sequência de estádios que os seus pares, mas a um ritmo mais lento essencialmente nas áreas onde apresentam mais dificuldades, necessitando, portanto, de um ambiente propício à aprendizagem ativa onde o próprio aluno possa interagir e participar nas suas aprendizagens.

O tema da corrente investigação foca as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita que, como já foi referido anteriormente, estão englobadas neste grande grupo das DA. Como tal, e como se trata de uma área de limites caracterológicos controversos e não consensuais, será abordado no capítulo seguinte o conceito de dificuldades de aprendizagem segundo alguns autores, a sua etiologia e características, para melhor compreendermos a problemática das crianças que, em algum momento, apresentam dificuldades no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Capítulo 2 - Dificuldades de Aprendizagem

Atualmente, os professores confrontam-se com um número cada vez mais significativo de crianças com Dificuldades de Aprendizagem (DA), às quais, está associado um fraco rendimento escolar (Vaz, 2011). As DA são, incontestavelmente, um dos dilemas centrais da educação contemporânea, por um lado pela difícil e não consensual definição e, por outro, pela dificuldade de interpretação por parte dos intervenientes do processo educativo (Fonseca, 2014).

A história das DA remonta ao século XIX com o aparecimento de casos de pessoas que sofreram lesões cerebrais em contexto de guerra e de acidentes vasculares cerebrais. Perante a perda de algumas capacidades sensoriais percetivas motoras e linguísticas, houve curiosidade e preocupação em estudar o cérebro para entender a razão de tais privações (Martins, 2006).

Neste contexto, profissionais de diferentes áreas, médicos, professores, psicólogos e inclusive pais e educadores, começaram a equacionar se as dificuldades nas aprendizagens escolares, nomeadamente na aprendizagem da leitura, estariam relacionadas com lesões cerebrais, visto que as crianças demonstravam problemas similares aos adultos lesionados. Nesta sequência, os investigadores passaram a observar atentamente os ambientes educacionais e a elaborar programas de intervenção para crianças com possíveis lesões cerebrais (Hallahan & Mercer, 2002 citado por Martins, 2006).

Após inúmeras investigações surgiram diversas causas para justificar as dificuldades na aprendizagem, contudo, todas elas tinham uma condição incorrigível e de pouca utilidade para classificar, descrever ou ensinar a temática. Cada investigador contribuiu com a sua terminologia: disfunção e lesão cerebral mínima; dificuldades de aprendizagem neuro psicológicas; dislexia ou dificuldades percetivas; dificuldades de linguagem; alexia congénita evolutiva, entre outras. No entanto, estas nomenclaturas não foram bem aceites pelos pais e alguns profissionais. Perante esta reação tornou-se imperioso encontrar um conceito e a etiologia das dificuldades de aprendizagem, visto existir a necessidade de perceber o insucesso escolar que se fazia sentir nas escolas por parte de alguns alunos aparentemente normais (Cruz, 1999; Martins, 2006).

Neste seguimento, Samuel Kirk, considerado uma das figuras mais marcantes no campo das DA, escreveu em 1962, o livro “Educação da criança excepcional”, onde usou pela primeira vez o termo Dificuldades de Aprendizagem associando-o a:

um atraso, a uma desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética, originados por uma eventual disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental. Estas dificuldades não eram resultantes de deficiência mental, de privação sensorial ou de fatores ambientais ou pedagógicos (Kirk & Gallagher, 1987)

Esta definição de DA foi aprovada por todos, visto que dava relevância à componente educativa em detrimento da clínica (Martins, 2006). Mas, como todos os conceitos, o de DA foi sofrendo algumas alterações na sua conceção. Neste seguimento e influenciada por Kirk, Bateman elaborou outra definição de DA, onde introduziu o conceito de discrepância aptidão-rendimento:

As crianças que têm desordens de aprendizagem são aquelas que manifestam uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com desordens básicas no processo de aprendizagem, as quais podem, ou não, ser acompanhadas por disfunções demonstráveis no sistema nervoso central e que não são secundárias a deficiência mental generalizada, a privação educacional ou cultural, a distúrbio emocional severo ou a perda sensorial. Frequentemente, estas desordens de aprendizagem incluem-se numa ou mais dos seguintes tipos de desordens - problemas de leitura, distúrbios visuo-motores e desordens da comunicação verbal. (Bateman, 1965, p. 220, citado por Cruz, 2009).

Ambas as definições foram fulcrais para clarificar o conceito de DA, a primeira atribuiu uma importância ao contexto educacional e distanciou-se de outras problemáticas a nível biológico. A segunda definição permitiu caracterizar as dificuldades de aprendizagem da criança, sendo de salientar três fatores: discrepância entre o potencial intelectual e a realização escolar; irrelevância da disfunção do sistema nervoso central e exclusão da deficiência mental ou sensorial, das perturbações emocionais e das privações educacionais como sendo as causadoras das dificuldades apresentadas pelas crianças no contexto escolar (Afonso, 2010).

A ideia de discrepância entre capacidade e realização foi corroborada na definição da United States Office of Education (USOE) em 1977, onde foram estabelecidos alguns critérios para determinar a existência de dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de identificar e determinar a elegibilidade de um aluno para os serviços de educação especial, sendo eles:

Critério de discrepância:

1- A criança não cumpre as realizações escolares comensuráveis para a sua idade e níveis de capacidade em uma ou mais das áreas académicas apesar de lhes ter sido proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas à sua idade e capacidades;

2- A criança apresenta uma discrepância significativa entre a sua capacidade intelectual e as suas realizações escolares, numa ou em mais das seguintes áreas:

- a) Expressão oral;
- b) Compreensão auditiva;
- c) Expressão escrita;
- d) Capacidade básica de leitura;
- e) Compreensão da leitura;
- f) Cálculo matemático;
- g) Raciocínio matemático.

Critério de exclusão:

1- Não é considerado que a criança possua dificuldades de aprendizagem se a discrepância resultar primariamente de:

- a) Incapacidade visual, auditiva e motora;
- b) Deficiência mental;
- c) Distúrbio emocional;
- d) Desvantagem ambiental, cultural ou económica (Cruz, 2009).

Tendo como base estes parâmetros era possível estabelecer os objetivos que a criança deveria atingir de acordo com a sua idade cronológica, a sua capacidade intelectual e o ano de escolaridade e compará-los efetivamente com o aproveitamento da criança ao nível das suas aprendizagens (Correia, 2011). No entanto, as definições que surgiram até então não contemplavam os processos psicológicos básicos como a atenção, a memória e as percepções.

Neste seguimento e no ponto de vista de Correia (2011), a definição que parece reunir maior consenso é a do Comité Nacional Americano de Dificuldades de Aprendizagem (National Joint Committee on Learning Disabilities – NJCLD) por incluir os elementos essenciais e defendidos pelos profissionais das diferentes áreas.

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências. (NJCLD, 1994, citado por Correia, 2011, p. 95)

Esta definição, para além de demonstrar que as DA podem acompanhar a criança ao longo da sua vida, faz igualmente alusão aos processos psicológicos básicos alegando que uma disfunção neurológica pode conduzir a uma baixa realização académica. Do mesmo modo, salienta que as DA não são geradas por outras condições de incapacidade ou circunstâncias ambientais adversas, apesar de poderem coexistir com elas (Martins, 2009; Correia, 2011). Contudo, não se verificou consenso entre os membros das várias organizações que formavam a NJCLD e esta definição não foi aceite.

Para colmatar este dilema foram várias as organizações e associações que procuraram elaborar uma definição de DA que fosse admitida pelos investigadores e educadores. *The National Center for Learning Disabilities* associou as DA a um conjunto de desordens neurológicas que intervêm na capacidade de armazenamento, processamento e produção da informação, originando um hiato entre o potencial e a realização, facto este que irá afetar as áreas da fala, da leitura, da escrita ou da matemática e impedir interações sociais proíficas. Ainda outra organização, a *The Learning Disabilities Association of America* refere que na origem das DA poderá estar um problema severo associado à aprendizagem de áreas como a da fala, da escrita, da soletração ou da matemática (Correia, 2011).

Como se pode comprovar, a maioria das definições de DA mencionadas nomeiam um conjunto de fatores comuns e de extrema importância que importa salientar. As DA têm origem neurológica, sendo que as áreas como a da linguagem e as percetivas apresentam um padrão de desenvolvimento desproporcional. Existe, igualmente, um comprometimento processual, já que as DA intervêm nos processos psicológicos que viabilizam a aquisição ou o desenvolvimento de competências. As crianças com DA apresentam dificuldades numa ou mais áreas académicas, principalmente na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática,

existindo uma discrepância entre o funcionamento intelectual e a realização escolar dos alunos. Estas dificuldades podem persistir ao longo da vida do indivíduo. E por último, os problemas sensoriais e motores, os problemas intelectuais generalizados, as perturbações emocionais e as influências ambientais são excluídos como sendo os possíveis causadores das DA (Correia, 2011).

Por outro lado, Correia (2011) refere que em Portugal o termo DA é genericamente usado para designar diversas coisas sendo utilizado inclusivamente de forma abusiva, visto que este termo contempla os problemas de aprendizagem nas diferentes áreas e os problemas de aprendizagem causados por uma dispedagogia. O autor salienta então que o termo DA se usava em dois sentidos distintos, num sentido lato e num mais restrito:

No sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam as nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais. Quanto a nós, esta interpretação é a interpretação dada ao conceito pela maioria dos profissionais de educação.

No sentido restrito, e aqui a interpretação do conceito restringir-se-á a uma minoria de especialistas e profissionais de educação, DA quererá dizer uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socio emocional. Assim, é importante que se note que as DA não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais, autismo (p.98).

Tendo em conta o atrás exposto, era fundamental haver um consenso na definição de DA no sentido em que só deste modo era possível conceber respostas educativas eficientes e adaptadas para os alunos com DA. A propósito, Correia (2011, p. 97) acrescenta que “ para terem sucesso, os alunos com DA devem ser identificados o mais precocemente possível, através de observações e avaliações especializadas que levem a intervenções específicas que envolvam não só a escola, como também a família e a comunidade”. A finalidade da identificação precoce é compreender a criança na sua totalidade, estudar o seu perfil intraindividual, diferenciar as áreas fortes, intermédias e fracas, de modo a intervir eficientemente e evitar o insucesso escolar, já que muitas das DA surgem porque não se desenvolveram a tempo os pré-requisitos das competências de aprendizagem escolares (Fonseca, 2014).

No mesmo sentido, Correia (2004) destaca que o aluno com dificuldades de aprendizagem é um aluno com um potencial para a aprendizagem médio, ou acima da média, sendo este aspeto um fator de grande importância a transmitir-lhe, no sentido de o ajudar a situar-se e a compreender as suas áreas fortes e necessidades educativas.

Fonseca (1984) reforça a ideia salientando que uma criança com dificuldades de aprendizagem não é uma criança diferente, trata-se de uma criança normal nuns aspetos, mas desviante e atípica noutros, exigindo assim processos de aprendizagem adequados às suas necessidades.

As DA abrangem uma população heterogénea que integra inúmeros subtipos de dificuldades, idades e desordens (Fonseca, 2014). Desordens estas que interferem com a receção, integração e expressão da informação que impedem a aprendizagem da leitura, da

escrita ou do cálculo, competências estas que são o pilar da atividade escolar. Como tal, para se distinguir estas perturbações de desenvolvimento de outras, foi acrescentado ao conceito de Dificuldades de Aprendizagem o termo Específicas, visto que a dificuldade em aprender não é generalizada mas sim seletiva para as áreas da leitura, da escrita e do cálculo (Antunes, 2012). As Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) mais frequentes são: a dislexia, a disgrafia, a discalculia, a dispraxia, os problemas de percepção auditiva, os problemas de percepção visual e os problemas de memória de curto e longo prazo (Correia, 2011).

Posto isto, Correia (2005, citado por Correia 2011) elaborou uma definição de DA de cariz educacional onde já inclui o termo específicas e onde incorpora as características comuns a todas as definições atrás descritas.

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime – tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (pág. 99)

No Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – V (DSM-V) (2013) são apresentados alguns sintomas e critérios segundo os quais é possível diagnosticar a criança como tendo DAE. No DSM-V surge o termo Perturbações Específicas da Aprendizagem (PEA) para retratar as dificuldades na aprendizagem e nas habilidades académicas por parte dos alunos no seu percurso escolar. Segundo este manual pode-se afirmar que uma criança possui um PEA quando apresenta pelo menos um dos seguintes sintomas, pelo menos durante seis meses, apesar dos apoios e intervenções para colmatar as dificuldades sentidas:

- 1- Leitura de palavras confusa, lenta e com esforço; adivinha as palavras e apresenta dificuldade na soletração das mesmas;
- 2- Dificuldade na compreensão e interpretação do que lê;
- 3- Dificuldade na escrita, nomeadamente na adição, omissão ou substituição de vogais e consoantes;
- 4- Dificuldades na produção escrita, não respeitando a pontuação nem a acentuação, a sequência de ideias, dando erros ortográficos;
- 5- Dificuldades para dominar o senso numérico ou cálculo;
- 6- Dificuldades no raciocínio mental (p. 66)

Outros critérios exigidos são: as habilidades académicas afetadas estejam substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica da criança, causando interferência significativa no desempenho académico; as dificuldades terão de surgir durante os anos escolares e não podem ser justificadas por deficiências intelectuais, acuidade visual e auditiva, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de aptidão na língua de alfabetização académica ou instrução educacional desajustada.

Para Fonseca (2014), as DA são manifestadas por crianças e jovens com problemas cognitivos mas consideradas inteligentes, com QI igual ou superior a 80, provenientes de contextos familiares e culturais normais e incluídas em processos de ensino adequados. Contudo, apesar de todas estas condições favoráveis associadas a um método de instrução que resulta para a maioria dos alunos, estas crianças não conseguem aprender a ler, a escrever ou a calcular.

Estas dificuldades são consideradas um obstáculo para o progresso escolar das crianças, provocando efeitos negativos não só no desenvolvimento das capacidades cognitivas, como também nas sociais e afetivas (Vaz, 2011). Podem conduzir a uma total desmotivação e, consequentemente, rejeição das atividades escolares, transformando-se numa angústia para a criança e para os adultos responsáveis pelo seu processo educativo (Felizardo, 1994). Em casos extremos, este insucesso pode conduzir a elevados níveis de absentismo e de abandono escolar (Correia, 2004; Antunes, 2012).

Perante uma criança com DA com todas as condições propícias para ter sucesso nas suas aprendizagens mas que, por alguma razão, não o atinge, fica a questão “Porquê?” Para responder a esta questão é fulcral saber as causas das DA, como tal, de seguida será abordada a etiologia das DA segundo alguns autores.

2.1. Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem

Desde sempre que as causas das DA intrigam e despertam a atenção de vários especialistas de formação científica e profissional de diferentes áreas, nomeadamente, professores, educadores, médicos, psicólogos, terapeutas e pais (Correia, 1999) tratando-se de uma das condições problemáticas mais frequentes na infância.

Na visão de Drouet (1990, citado por Cruz, 1999) existiam sete grupos de causas para as DA sendo estas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, intelectuais, educacionais e socioeconómicas.

As causas físicas são entendidas como perturbações somáticas ou permanentes, resultam de perturbações no estado físico da criança, nomeadamente febre, cefaleias, dores de ouvido cólicas intestinais, anemia, asma, assim como todos os males que atingem fisicamente uma pessoa e lhe provocam um estado não normal ou patológico de saúde.

As causas sensoriais referem-se a todos os distúrbios relacionados com a perturbação nos órgãos dos sentidos. Qualquer problema nos órgãos responsáveis pela visão, audição, paladar, olfato e tato, causará deformação na receção das informações e, consequentemente, na compreensão.

As causas neurológicas resultam de perturbações no sistema nervoso, nomeadamente no cérebro, no cerebelo, na medula ou nos nervos. Qualquer distúrbio numa destas zonas resultará num problema de maior ou menor grau, decorrente da área danificada.

As causas emocionais estão ligadas aos distúrbios psicológicos, mais principalmente às emoções, aos sentimentos e à personalidade do sujeito, problemas estes que, segundo o autor citado, aparecem associados a outros problemas como, por exemplo, os relacionados com a área motora ou sensorial.

As causas intelectuais ou cognitivas estão relacionadas com a inteligência do indivíduo e com a sua capacidade de conhecer, compreender, raciocinar e de estabelecer relações.

Quanto às causas educacionais, estas referem-se a todas as falhas no processo educativo do indivíduo. Partem do princípio de que uma educação inadequada na infância se irá repercutir e condicionar toda a vida futura do sujeito, quer seja nos estudos quer seja no trabalho.

Finalmente, as causas socioeconómicas, embora não sendo distúrbios intrínsecos ao indivíduo, pois têm origem no seu meio social e económico, afetam-no. Condicionam não só seu desenvolvimento, como também a sua capacidade de adaptação, assim como o seu pior ou melhor estado de saúde (citado por Cruz, 1999).

Segundo a classificação de Martinez, Garcia & Montoro (1993), de Monedero e de Perez (1989) referidos por Cruz (2009), as DA são devidas a áreas tanto intrínsecas como extrínsecas à criança. Nas primeiras, os autores incluíram os fatores biológicos e psicológicos, designadamente problemas de maturação do sistema nervoso, alterações de personalidade e perturbações afetivas e emocionais. Os fatores pedagógicos e socioculturais são inseridos na área extrínseca, em que o contexto familiar, cultural e escolar têm influência na aprendizagem da criança.

Martin (1994, citado por Cruz, 2009) referiu a existência de três teorias representativas e aceites universalmente que explicavam a origem das DA. A primeira teoria era baseada num enfoque neurofisiológico no qual as DA eram associadas a disfunções ou lesões do sistema nervoso central. A segunda, a teoria perceptivo-motoras, relacionava as DA com deficiências no desenvolvimento motor e perceptivo o qual era considerado como um pré-requisito para o desenvolvimento conceptual e cognitivo. A terceira e última, a teoria psicolinguística e cognitiva, defendia que as DA deviam-se a deficiências nas funções de processamento psicológico, nomeadamente nos processos pelos quais a informação sensorial era codificada, armazenada, elaborada e recuperada. Assim, o mesmo autor propôs três causas possíveis para as DA, baseando-se nas teorias supra citadas, sendo elas: falhas na receção da informação adequada; falhas na produção adequada de informação e conteúdos irrelevantes existentes na informação a assimilar pois, deste modo, o indivíduo tem mais dificuldade em organizar os conteúdos e consequentemente em codificá-los para poder posteriormente adquirir aprendizagens.

Por seu turno, Heaton & Winterson (1996, citado por Cruz, 2009) associam as DA a seis tipos de fatores: baixa inteligência; escolaridade inadequada ou interrompida; desvantagem socioeconómica; deficiência física; desordem neurológica observável e problemas emocionais que isoladamente ou associados conduzem a um baixo aproveitamento escolar.

Como tal, é visível que são vários os autores que expõem a sua perspetiva etiológica, embora todos concordem que as causas das DA são bastante heterogéneas, sendo considerada, inclusivamente, uma perturbação multifatorial, sendo alguns fatores do tipo psicológico, pedagógico, sociológico, linguístico, bioneurológicos, alterações bioquímicas ou influências de hereditariedade que estão na origem das DA (Cruz, 2009).

Lopes (2010) fez igualmente alusão às causas implícitas às DA, dividindo-as em neurobiológicas, psicológicas, socioculturais e institucionais, tal como pode ser observável no seguinte quadro:

Quadro 1- Causas subjacentes às DA, adaptado de Lopes (2010)

Neurobiológicas	Psicológicas			Socioculturais	Institucionais
-Disfunção cerebral mínima Fatores genéticos Fatores bioquímicos e endocrinológicos Problemas perinatais	<u>Linguagem</u> -Fatores linguísticos de ordem global e específica	<u>Memória</u> - Défices na memória de curto e de longo prazo	<u>Atenção</u> - Défices no alerta, ativação, seleção, manutenção, etc.	- Malnutrição -Pobreza linguística do contexto familiar -Falta de estimulação -Desvalorização das aprendizagens por parte da família.	-Ensino insuficiente ou inadequado -Condições materiais deficitárias -Inadequação dos programas, avaliação, etc.

Embora as DA sejam indubitavelmente de origem genética e neurobiológica, estas podem ser intensificadas por fatores extrínsecos ou coexistir com fatores intrínsecos (Correia, 2007, Antunes, 2012).

No mesmo seguimento, Fonseca (2014) refere que existe uma interação entre a etiologia hereditária e neurobiológica e a etiologia sociocultural das DA, sugerindo a predominância de fatores extrínsecos ou envolvimento e intrínsecos ou pessoais que poderão estar na origem das DA e que poderão influenciar o baixo rendimento escolar.

Quadro 2- Fatores etiológicos das DA, adaptado de Fonseca, 2014

Fatores biológicos	Fatores Sociais
<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento intra-uterinos desfavoráveis; • Variações genéticas; • Anoxia/hipoxia; • Desvios orgânicos; • Malformações congénitas; • Irregularidade bioquímica; • Incompatibilidade de RH; • Doenças infecciosas; • Prematuridade; • Desordens de desenvolvimento; • Intoxicação; • Desordens do processo de informação visual, auditiva e tactiloquinestésica; • Anemias; • Traumatismos e acidentes; • Desordens de motricidade; • Desordens de linguagem; • Desordens perceptivas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Carências afetivas – contexto familiar, relações mãe-filho; • Deficientes condições habitacionais, sanitárias e de higiene; • Deficientes condições de nutrição; • Pobreza da estimulação precoce; • Fraco desenvolvimento e fraca interação sociolinguística; • Fraco desenvolvimento perceptivo visual; • Privações lúdicas e psicomotoras; • Desajustamentos emocionais implicando alterações das funções tónicas, das funções da atenção e das funções da comunicação; • Envolvimento simbólico e cultural restrito; • Nível de ansiedade elevado; • Ocupação dos pais e as suas habilitações académicas; • Desemprego, insegurança económica; • Analfabetismo; • Zonas pobres e isoladas – urbanas, suburbanas e rurais; • Estrutura sociopolítica; • Modelos linguísticos pobres; • Métodos de ensino impróprios e inadequados.

Na perspetiva de Fonseca (2014) não faz sentido separar a etiologia biológica da social, já que vigoram relações recíprocas de implicações entre ambas. Também Vygotsky (1996) defende que o sucesso da aprendizagem depende tanto do contexto e dos processos inerentes ao ensino/aprendizagem como dos recursos que a criança dispõe para ultrapassar os desafios novos que surgem ao longo do seu desenvolvimento.

Como tal, pode-se concluir que apesar de cada investigador acentuar a sua perspetiva etiológica, em geral admitem a existência de múltiplos fatores na etiologia das DA contextualizadas à realidade de cada criança. Os vários autores estudados sugerem determinados fatores como sendo os causadores das DA: os fatores fisiológicos onde se incluem a disfunção neurológica ou lesão cerebral, motivos genéticos ou hereditários, fatores bioquímicos e endócrinos, os fatores socioculturais nomeadamente a má nutrição, privação de experiências precoces, códigos linguísticos familiares estreitos e estratégias educativas inadequadas e os fatores institucionais que salientam as más condições no decurso do processo de ensino/aprendizagem.

De seguida, e após uma análise das definições e possíveis causas das DA, será pertinente classificá-las segundo alguns autores.

2.2. Classificação das Dificuldades de Aprendizagem

Como sucede com a etiologia, existe uma ampla variedade de modelos para a classificação das DA.

Segundo Kirk & Chalfant (1984, citado por Cruz, 2009), as DA agrupam-se em duas categorias: DA desenvolvimentais e DA académicas. A primeira categoria é constituída pelas dificuldades nos processos psicológicos básicos e não específicos que estão implicados na realização de todas as atividades cognitivas. Podem-se subdividir em dificuldades primárias (atenção, memória e perceção) e em secundárias (pensamento e linguagem oral). A segunda categoria, as dificuldades académicas, referem-se às dificuldades específicas que os indivíduos sentem durante a vida escolar (na leitura, escrita, soletração/expressão escrita e matemática).

Os autores Adelman e Taylor (1986, citado por Cruz, 2009) utilizam uma perspetiva transacional para categorizar as causas dos problemas de aprendizagem e mencionam três tipos principais de problemas de aprendizagem. Os problemas de Tipo I que são causados por fatores exteriores ao indivíduo, tais como o envolvimento de aprendizagens inadequadas. No lado oposto encontramos os problemas de Tipo III que são originados por fatores intrínsecos ou pessoais. Entre estes dois tipos deparamo-nos com os problemas que se relacionam com uma contribuição relativamente igual de ambas as forças, sendo estes considerados os do Tipo II.

Tendo por base a perspetiva dos autores anteriores, Rebelo (1993) divide a sua classificação em quatro categorias. Estas devem ser vistas numa perspetiva de múltiplas influências e de mútuo relacionamento e não isoladamente, sendo elas:

- a) Problemas do tipo I: As DA resultam da inadequação do contexto circundante aos alunos, ou seja, de fatores externos ao indivíduo. Dizem respeito, inicialmente, ao ambiente escolar, onde se incluem as condições físicas, materiais, formação dos professores, métodos e técnicas de ensino, organização da sala de aula, gestão e estruturas escolares e, posteriormente aos ambientes familiares e educativos adversos, tais como situações de

- divórcio, grande número de filhos, atitudes de desinteresse e desleixo relativamente aos filhos e ao seu sucesso escolar, pobreza linguística e cognitiva dos lares (Rebelo, 1993).
- b) Problemas do tipo II: As DA advêm de fatores intra-individuais associados a fatores ambientais. Dizem respeito a problemas que ocorrem da inadequação do ensino às potencialidades, características e circunstâncias ambientais dos alunos. Antes de lecionar um conteúdo, o docente deveria certificar-se de que os alunos têm maturidade ou preparação para adquirir a nova aprendizagem.
 - c) Problemas do tipo III: As DA originadas por fatores intra-individuais, são relacionadas com disfunções cerebrais mínimas ou com disfunções neurológicas que, comprometem o processamento linguístico e a percepção. A este tipo correspondem os problemas de aprendizagem primários ou específicos, que Rebelo (1993) também denominou de “distúrbios”. Nesta categoria estão incluídos os problemas específicos de leitura, escrita e cálculo ou seja, dislexia, disgrafia, discalculia.
 - d) Problemas do tipo IV: Problemas resultantes de deficiências bem diagnosticadas: deficiências sensoriais e motoras, como a paralisia cerebral, deficiências intelectuais e emocionais graves e o autismo (Rebelo, 1993).

Segundo a classificação de Correia (2004) as DA agrupam-se em seis categorias. A primeira é a auditivo-linguística, na qual o aluno tem dificuldade em apreender e compreender as instruções dadas, devido a um problema de percepção. De seguida, surge a visuo-espacial, nesta o aluno apresenta dificuldades em distinguir as cores, em diferenciar estímulos essenciais como os problemas de figura-fundo, detém também dificuldades em visualizar orientações no espaço que podem provocar problemas na leitura nomeadamente nas letras /b/, /d/ e /p/, /q/. A terceira categoria é a motora, na qual o aluno apresenta problemas na coordenação global e fina ou em ambas, revelando assim problemas na escrita. Logo a seguir, surge a organizacional, ligada a problemas de organização de informação, ou seja, a criança não sabe orientar-se numa tarefa escolar, não localiza o início, meio e fim, o que dificulta a execução dos trabalhos de casa. Em quinto, temos a académica, na qual o aluno pode apresentar dificuldades numa ou várias áreas e revelar bons resultados noutras. Por último, surge a sócio emocional, que está relacionada com dificuldades em cumprir regras sociais impossibilitando o aluno de desempenhar tarefas de acordo com a sua idade mental e cronológica.

De acordo com o DSM-IV-TR (2006) as DA podiam ser classificadas em quatro categorias: perturbações da leitura, perturbações do cálculo, perturbações da escrita e perturbações sem outra especificação. Mais recentemente, o DSM-V (2013) estabelece três domínios que no caso de PEA são afetados: a leitura, a expressão escrita e a matemática. No caso da leitura é mencionado o uso do termo dislexia para falar das dificuldades de aprendizagem relativas à leitura e de discalculia no que se refere à matemática. Também é atribuído um grau de gravidade do transtorno. Este é especificado como podendo ser leve, moderado ou grave. Quando a criança apresenta alguma dificuldade na aprendizagem num ou dois domínios académicos mas que seja capaz de compensar ou trabalhar bem, quando lhe são proporcionadas adaptações e serviços de apoio, é considerado leve. Quando esta dificuldade na aprendizagem é mais acentuada a ponto de impossibilitar a criança de se tornar proficiente durante os anos escolares, estamos perante um transtorno de grau moderado. Neste caso, é necessário um ensino intensivo e especializado com recurso a adaptações e apoio tanto na escola como em casa. Quando, por sua vez, a criança apresenta graves dificuldades na aquisição dos conteúdos em vários domínios académicos, sendo necessário um ensino individualizado e especializado contínuo durante todo o percurso escolar, trata-se de uma perturbação grave.

Nestes casos, mesmo com um conjunto de adaptações ou serviços de apoio adequados em casa e na escola, a criança pode não ser capaz de ter um percurso escolar adequado e com sucesso.

No sentido de identificar a criança com DA, na literatura têm sido apresentadas características desta problemática pelo que serão apresentadas de seguida algumas delas.

2.3. Características dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem

Embora as crianças com DA sejam um grupo bastante heterogéneo, existem algumas características semelhantes a todas, entre elas podemos salientar a discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo e a sua realização escolar numa ou mais das áreas académicas, apesar de lhe ter sido proporcionadas todas as condições para o seu desenvolvimento. Não evidenciam problemas sensoriais nem perturbações emocionais severas ou disfunções motoras e manifestam dificuldades no processo de informação, quer ao nível recetivo, integrativo e expressivo (Fonseca, 2014).

A criança com DA caracteriza-se por uma inteligência normal ($QI \geq 80$), contudo comporta-se de modo distinto em comparação com os seus pares, exigindo apoio no seu processo de aprendizagem (Fonseca, 2014).

Para além destas características muito gerais, os alunos com DA têm comportamentos muito específicos e característicos, em virtude de poderem apresentar-se distraídos, muito ativos, esquecidos ou faladores, podendo fazer inversões, omissões e confusões na leitura e escrita, demonstrarem problemas no processamento e tratamento da informação sensorial, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, revelando, de igual modo, problemas a nível da leitura, da escrita e da matemática. (Serra, 2007, citado por Vaz, 2011; Fonseca, 2014). Têm igualmente dificuldades psicomotoras e de comunicação. Como tal, são detetadas dificuldades de integração na escola e no grupo-turma o que pode levar a carências afetivas e distúrbios emocionais, por sua vez conducentes a situações de baixa autoconfiança e autoestima. Estas dificuldades vão-se refletir na aprendizagem e no desenvolvimento da criança (Felizardo, 1994).

Um desmedido número de adjetivos são utilizados pelos professores e pais para descrever as crianças com DA. Em Fonseca (2014, p.419) podemos encontrar alguns, nomeadamente crianças “vivas” e “confabuladoras”, “nervosas” e “desatentas”, “irrequietas” e “traquinas”, “possessivas” e “coléricas”, “desarrumadas” e “desorganizadas”, “conflituosas” e “descontroladas”, “explorativas” e “manipuladoras”, “irresponsáveis” e “negativistas”, “instáveis” e “impulsivas”.

Perante esta adjetivação é visível o modo como a sociedade vê as crianças com DA, como tal e para melhor compreendermos a criança com DA e as suas problemáticas, iremos de seguida analisar individualmente cada uma das principais características das DA.

Problemas psicolinguísticos

Os problemas psicolinguísticos estão intimamente ligados a desordens na linguagem falada e escrita originando dificuldades na receção, na integração e na expressão de conteúdos escolares (Fonseca, 2014). Segundo Kirk et al. (2005, citado por Cruz, 2009) “uma desordem da linguagem é um distúrbio ou desvio no desenvolvimento da compreensão ou uso (ou ambos) da fala, da escrita, ou de outro sistema simbólico.” Esta desordem pode cingir-se à forma da linguagem, ou seja, problemas na estrutura fonológica, morfológica e sintática da

criança, pode igualmente envolver o conteúdo no que se refere ao sistema semântico e, por último, ao funcionamento da linguagem na comunicação, isto é, a pragmática.

Fonseca (2014) faz referência aos sinais mais significativos dos processos psicolinguísticos, sendo de destacar os seguintes:

- problemas na compreensão do significado de palavras, de frases, de histórias, de conversas, de diálogos, etc.;
- problemas em seguir e executar instruções simples e complexas;
- problemas de memória auditivos e de sequência temporal, quer não simbólica, quer simbólica;
- vocabulário restrito e limitativo;
- frases incompletas e mal estruturadas;
- dificuldades de re Chamada de informação;
- problemas de organização lógica e de experiências e ocorrências;
- dificuldades na formulação e na ordenação ideacional;
- problemas de articulação e de repetição de frases, etc. (Fonseca, 2014)

Podemos então subdividir os processos psicolinguísticos em três tipos: em *recetivos* quando os problemas acontecem ao nível auditivo e visual, em *integrativos* quando os problemas são ao nível da retenção, compreensão e associação e também em *expressivos* quando as dificuldades vigoram ao nível da re Chamada e das programações verbais e motoras. (Fonseca, 1999).

Problemas percetivos

A criança com DA muitas vezes revela problemas percetivos o que se reflete na identificação, discriminação e interpretação de estímulos. Os problemas mais detetados são ao nível da perceção visual e auditiva. (Fonseca, 2014).

A perceção visual intervém em quase todas as ações que realizamos, é a capacidade que temos para poder observar pormenores importantes e atribuir-lhe um significado, trata-se de uma componente fulcral no processo da leitura, da escrita, da ortografia, do cálculo e permite desenvolver as capacidades fundamentais para o sucesso escolar (Correia & Martins, 2006, Fonseca, 2014).

As crianças demonstram dificuldades na receção e descodificação visual, ou seja, não conseguem compreender nem retirar significados dos estímulos visuais, evidenciando de igual modo, dificuldades na discriminação visual já que detêm dificuldades em reconhecer semelhanças e diferenças entre formas, tamanhos, letras, números e objetos. Somando a isto, apresentam dificuldades em executar exercícios de identificação de figuras e letras sobrepostas (figuras-fundo). Apresentam dificuldades na constância da forma e na rotação de formas no espaço e de associação e integração visual e de coordenação visuomotora (Cruz, 1999).

Quanto à audição, também se verificam problemas percetivos. A audição é a modalidade essencial para a comunicação interpessoal e para a aquisição da linguagem; daí a sua importância na aprendizagem. Tal como na visão, são detetados problemas nas crianças com

DA ao nível da interpretação auditiva, tais como: dificuldades em discriminar pares de palavras; dificuldades de identificação fonética e na síntese auditiva; dificuldades em completar e na articulação de palavras; dificuldades de reauditorização, designadamente, problemas na rechamada de palavras, pois as crianças compreendem e reconhecem-nas mas têm dificuldades em reaver, utilizar no discurso falado; apresentam também dificuldades de integração auditivo-motora e em formular frases gramaticalmente corretas (Cruz, 1999). As crianças com DA podem manifestar problemas de identificação, fragmentação fonética e de síntese auditiva, sintetizando, têm dificuldade em detetar sons e produzir algumas palavras (Fonseca, 2014).

Problemas de memória

O estudo da memória é valorizado essencialmente pela psicologia cognitiva, visto que esta função neuropsicológica é a faculdade cognitiva base de toda a aprendizagem (Serra & Estrela, 2007, Monteiro, 2013). Não existe aprendizagem sem aquisição, conservação e utilização dos conhecimentos. Reforçando esta ideia, Fonseca (2014) refere que a memória e a aprendizagem são indissociáveis, envolvendo a primeira processos de reconhecimento e de reconstrução dos dados retidos e integrados, que por sua vez envolvem atividades bioquímicas e bioelétricas complexas, que permitem armazenar e integrar a informação. Como tal, para que a criança retire o maior proveito da informação adquirida e aprendida, tem de usar a memorização (Oliveira, 1996) que, associada a funções de atenção e compreensão, também imprescindíveis para a aprendizagem, permitem fazer a conversão da imagem mental em palavras. Esta implicação da memória no processo de aprendizagem deve-se essencialmente ao facto de esta estar ligada a funções de análise, síntese, seleção, conexão, associação, estratégia, formulação, arranjo e regulação da informação (Fonseca, 2014).

Existem várias abordagens ao estudo da memória, sendo uma delas dedicada ao seu funcionamento sob a perspetiva da duração de fixação das informações. Blakemore & Frith (2005) revelaram que o cérebro necessita de um período de tempo, entre cinco a dez minutos, para iniciar o processo de memória e de horas ou dias para o consolidar. Segundo esta perspetiva são reconhecidos três processos básicos: a memória de curto termo, a memória de médio termo e a memória de longo termo. A memória de curto prazo engloba as funções de atenção e de distinção das mudanças que ocorrem no envolvimento momento a momento e a função de retenção temporária da informação quando está a ser processada, manipulada, organizada e codificada para a memória de longo prazo. Esta panóplia de fases tem de ser retida, função esta exercida pela memória de médio termo (Fonseca, 2014). Neste seguimento, Serra & Estrela (2009, p.99) alegam que “para que a memória de curta duração, que é temporária e tem uma capacidade limitada, se torne permanente, seja transformada na memória de longa duração, requer atenção, repetições e ideias associativas”. Logo, a memória de longo termo recebe, revê e guarda a informação interpretada, organizada e compreendida, tornando-a disponível para ser utilizada e reutilizada no futuro (Fonseca, 2014).

Segundo Kirk & Chalfant, (1984, citado por Cruz, 2009), os alunos com DA têm dificuldade em recordar o que viram ou ouviram há segundos (memória de curto termo) ou no dia anterior (memória de longo termo), inclusivamente é frequente esquecerem-se do nome das letras e dos conteúdos lecionados em contexto escolar. Como tal é notório que os problemas de memória refletem-se no êxito ou inêxito do processo de aprendizagem, podendo ser explicados não só pela falta de atenção e motivação como também pelo modo de processar a informação (Fonseca, 2014). Já Kirk & Gallagher (1987) defendem que as crianças com DA podem ter

dificuldades em recordar devido às suas fracas capacidades linguísticas, assim como à incapacidade de utilizar estratégias de memorização de maneira espontânea, como os alunos sem DA.

Um dos tipos de dificuldade de memorização que surge com mais frequência nas crianças com DA é, sem dúvida, a memorização auditiva e visual, dificuldades estas que poderão influenciar a aprendizagem das competências da leitura e da escrita pois as crianças necessitam de se recordar da aparência visual e auditiva das letras (Fonseca, 2014).

Podemos, em síntese, dizer que a memória compreende a capacidade de relembrar a informação integrada e aprendida, tratando-se de uma função complexa e ao mesmo tempo fundamental para a aprendizagem, já que sem memória não se aprende.

Problemas de atenção

A atenção é um processo cognitivo através do qual o cérebro destaca e seleciona estímulos provenientes das mais diversas fontes fazendo uma seleção dos que são necessários e importantes (Serra & Estrela, 2007).

É nesta seleção que residem as maiores dificuldades nas crianças com DA, visto que estas não têm a capacidade de concentração e em focar a sua atenção, não conseguindo deste modo distinguir os estímulos relevantes dos irrelevantes. Distraem-se com muita facilidade, apresentando normalmente alterações ao nível das funções de alerta e vigilância. A sua desatenção tanto pode ser por excesso (superatenção) como por carência (inatenção), contudo, em ambos os casos esta impede que se processe a seleção da informação necessária à aprendizagem. (Fonseca, 2014).

O mesmo autor adianta que a atenção depende de variáveis como a motivação, a hiperactividade, a impulsividade, o biorritmo preferencial, a presença de estímulos, o grau de complexidade da tarefa, a sequencialização das operações, as condições que ocorreram antes e durante a execução das situações, o reforço em causa, o estado emocional do momento, a função intraneurosensorial da figura-fundo e centropерiférica entre outras.

Em suma pode dizer-se que a atenção depende de três fatores básicos:

- Fator fisiológico, que depende de condições neurológicas e também da situação material em que o indivíduo se encontra;
- Fator motivacional: que depende da forma como o estímulo se apresenta e provoca interesse;
- Concentração: que depende do grau de solicitação e atuação do estímulo, levando a uma melhor focalização da fonte de estímulo (visual, auditivo e cinestésico) (Fonseca, 2014).

Uma criança com défice de atenção manifesta sinais de desenvolvimento inadequado, em relação à sua idade mental e cronológica, nos domínios da atenção, da impulsividade e da atividade motora (Serra & Estrela, 2007), logo as suas possibilidades de captar os conteúdos escolares são reduzidas o que provocará o insucesso na realização das suas tarefas académicas.

Problemas psicomotores

Segundo Martín (1994, citado por Cruz, 2009) existem quatro perturbações da atividade motora que podem manifestar-se nas crianças com DA. São elas: a hiperatividade, a hipoatividade, a falta de coordenação e perseverança. Falando da primeira, trata-se de um transtorno em que a criança se movimenta continuamente sendo incapaz de se manter

sosegado no lugar estando sempre a mexer os pés ou as mãos. Estas crianças também apresentam déficit de memória e de atenção, esquecendo-se quase sempre das instruções e das tarefas a realizar. São emotivos e apresentam comportamentos instáveis, demonstrando também uma pobre coordenação visuo-motora e um baixo conceito de si mesmos. Podemos dizer que a segunda perturbação é oposta à primeira, pois as crianças apresentam um comportamento tranquilo, até mesmo apático não causando qualquer problema na sala de aula. A terceira é a falta de coordenação, onde os alunos desempenham mal as atividades que requeiram muita coordenação motora, logo têm dificuldades em executar tarefas nas aulas de Educação Física apresentando um andar rígido e falta de equilíbrio. Demonstram, igualmente, dificuldades em atividades que requeiram uma boa integração motora, tais como a escrita, o desenho, entre outras (Cruz, 2009). Por fim, a perseverança consiste na continuação automática e involuntária de um comportamento expressivo, que se pode verificar na fala, escrita, leitura e no desenho. Deriva da incapacidade da criança em passar de uma tarefa para outra (Cruz, 2009).

Contudo, as crianças com DA apresentam mais dificuldades na psicomotricidade, pois esta representa a maturação do sistema nervoso central. Como tal, os alunos apresentam alguns problemas psicomotores, tais como a lateralidade, pois não conseguem integrar percetiva, consciente e cognitivamente o seu corpo, revelando também dificuldades na direcionabilidade e na estruturação espaço-temporal, o que evidencia os seus problemas de memória de curto termo ao nível espacial e rítmico. Efetivamente, as crianças revelam anomalias na organização neuropsicológica que serve de base para todas as aprendizagens humanas (Cruz, 2009, Fonseca, 2014).

Podemos referir outro ensinamento, desta vez, de Fonseca (2014, p. 445) que salienta que a grande maioria das crianças com DA apresenta um perfil *psicomotor dispráxico*. Os seus movimentos são exagerados (dismétricos), rígidos (sem melodia quinestésica) e descontrolados (não seguem uma sequência spatiotemporal organizada). Apresentam *paratonias* (dificuldades de relaxação voluntária), *disdiadococinésias* (dificuldade em realizar, subsequentemente, movimentos alternados e opostos - bater com a mão esquerda e mexer com a direita), e *sincinésias* (movimentos imitativos, parasitas e desnecessários da boca da língua e da face ou dos membros contralaterais). Problemas na *praxia*, quer globais, quer finas, pois estas surgem com lentidão ou com impulsividade. A coordenação oculomanual e óculopedal apresenta dismetrias e percentagens de rentabilidade muito baixas. A dissociação dos movimentos é prejudicada pelos problemas de organização tónica, onde se revelam sinergias onerosas que tendem a alterar a realização, a velocidade e a precisão dos movimentos globais e finos.

Em síntese, as crianças com DA demonstram uma precária organização percetivo-cognitivo-motora e determinadas alterações no processamento cortical da informação que vão interferir com as aprendizagens escolares (Fonseca, 2014)

Problemas emocionais ou sócio- emocionais

As crianças com DA demonstram sinais de instabilidade emocional e de dependência associados a uma reduzida tolerância à frustração. São crianças que revelam problemas de comunicação e de ligação com a realidade (Fonseca, 1984)

Inseguras e instáveis, afetivamente, manifestam por vezes ansiedade, agressividade, desobediência, narcisismos e negativismos. Como salienta Fonseca (2014, pág. 419) “A incerteza do EU tende a criar nas crianças com DA uma subvalorização perigosa, normalmente associada com auto subestimação e fragilidade do autoconceito”.

As crianças com baixa-eficácia sentem-se desesperadas, incapazes de controlar a sua vida, pois julgam que será inútil fazer algum esforço para ultrapassar obstáculos, já que quando o tentam fazer, deparam-se com mais um fracasso. A baixa-eficácia pode conduzir à destruição da motivação e de aspirações, afetando a criança emocionalmente (Bandura, n.d., Fonseca, 2014). São crianças hipersensíveis e vulneráveis, tendem a demonstrar mudanças bruscas de humor e de temperamento, e nestes casos, não tem noção das consequências do seu comportamento, o que perturba a convivência com os seus pares. O mesmo acontece nas tarefas escolares, visto que a impulsividade destas crianças faz com que não pensem antes de agirem o que conduz a inêxitos constantes (Fonseca, 2014).

Pode-se constatar que, tal como Kirby & Williams (1991, citado por Cruz, 2009) salientam, os problemas emocionais ou sócio emocionais, que surgem nos alunos com DA, são causados pelos aspetos neurológicos e comportamentais e consequentemente pelos seus fracassos nas atividades escolares.

Após esta análise pormenorizada acerca das DA, é visível que estas, durante os últimos anos, foram o foco de pesquisas intensas e que devido à sua complexidade ainda não são bem entendidas pelo público em geral. Esta incompreensão deve-se essencialmente à ampla gama de problemas e dificuldades que caracterizam as crianças com DA e que afetam várias áreas do seu desempenho escolar. Esta panóplia de problemas acentua a dispersão na análise das DA que, por sua vez, conduzem a uma ambiguidade da sua definição. Perante esta situação, é indiscutível a dificuldade na adequação e a adaptação das estratégias e metodologias a usar dentro do contexto de sala de aula com os alunos que detêm DA. Estes alunos, apesar de estarem assinalados como tendo dificuldade nas aquisições das suas aprendizagens, apresentam características próprias e por vezes distintas uns dos outros, daí a complexidade do processo ensino-aprendizagem no caso destas crianças.

Para atenuar estes problemas é fulcral existir uma relação benéfica entre professor e aluno, este deverá sentir que pertence ao grupo-turma e deve ser encorajado por todos os intervenientes educativos para ter sucesso nas suas aprendizagens através do reforço das suas áreas fortes e não através do enfoque nas mais fracas. Estas crianças, por norma, são criativas e talentosas em algumas áreas, no entanto, são prejudicadas pelas fraquezas acentuadas nas áreas consideradas fulcrais para a aquisição das habilidades básicas na leitura, escrita e matemática, fraquezas estas que vão-se repercutir no progresso escolar, visto serem estas as áreas mais valorizadas no nosso ensino e sociedade.

As dificuldades de aprendizagem mais comuns são na leitura e na escrita, sendo estas dificuldades evidentes no caso da amostra desta investigação. Os intervenientes deste estudo demonstram uma grande falta de atenção e de memorização na leitura e na escrita, nos processos de pensamento e nas atitudes de trabalho. Contudo, como foi referido anteriormente, nem todas as crianças são iguais, sendo de salientar que numa das crianças são notórias mais características relacionadas com as DA, sendo elas: a dificuldade em manter uma conversa devido essencialmente à precariedade de vocabulário, a inflexibilidade e a resistência em alterar o modo de realizar as atividades, a distração, a hiperatividade e a impulsividade.

Perante este conjunto de características, o conceito de DA que mais se enquadra nesta investigação será indubitavelmente o de Correia (2005) que associa as DA ao modo como a criança recebe, integra, assimila e exprime a informação consoante com as suas capacidades e realizações. Salienta ainda que as dificuldades nas áreas da leitura, escrita e no cálculo devem-se a problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos.

Nenhum dos indivíduos da amostra apresenta qualquer privação sensorial, deficiência mental, problema motor, défice de atenção, perturbação emocional ou social, problemas estes excluídos como sendo os causadores das DA, tal como defende Correia (2005) na sua definição de DA, embora alguns possam ocorrer em simultâneo com os problemas apresentados pelas crianças e alterando o modo como interagem com o meio envolvente.

Englobados nesta definição de Correia (2005), estão os problemas psicolinguísticos e percetivos (visuais e auditivos), que são igualmente evidentes em ambas as crianças e que fazem com que estas tenham dificuldade em detetar sons e produzir algumas palavras. Esta incapacidade em perceber e compreender os sons que compõem as palavras surge quando as crianças demonstram dificuldades na consciência fonológica, ou quando esta não se encontra suficientemente desenvolvida (Antunes, 2012). A tardia aquisição ou um baixo nível da consciência fonológica poderão ser os responsáveis pelo aparecimento das perturbações do desenvolvimento mais frequentes entre as crianças, que são as dificuldades de aprendizagens específicas da leitura e da escrita (Antunes, 2012).

Como o propósito da presente investigação é compreender o papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita será pertinente abordar o conceito de consciência fonológica, assim como o processo de desenvolvimento desta habilidade e as suas respetivas etapas e níveis.

Capítulo 3 - Consciência Fonológica

A criança, assim que nasce, é exposta a enunciados de fala dentro do seu meio familiar e social com o intuito de comunicar. É um processo complexo mas ao mesmo tempo deslumbrante, no qual a criança, de um modo natural e intuitivo, começa a adquirir e a desenvolver a sua linguagem. Baseado na teoria inatista, Chomsky (1986) defende que, quando nascemos, estamos predispostos a aprender a falar, uma vez que estamos biologicamente equipados com a faculdade para adquirir a linguagem. Seguindo a mesma perspetiva, Rombert (2013) acrescenta que a criança nasce com um mecanismo inato que, aliado à imitação e a um contexto linguístico adequado permitem que a criança adquira as regras de uma língua. Estamos então perante três conceitos distintos, sendo eles a comunicação, a linguagem e a fala, mas que se ligam e relacionam entre si, visto que a criança começa por aprender a comunicar, desenvolve gradualmente a sua linguagem e finalmente usa a fala. Sendo esta última considerada um ato puramente motor que manifesta e concretiza a linguagem, isto é, trata-se de um modo ou de um meio que nos permite comunicar uma mensagem, usando sons que formam palavras e frases (Rombert, 2013).

Progressivamente, a criança começa a construir as bases do desenvolvimento da sua linguagem, começa por compreender o que lhe dizem, passando posteriormente a expressar-se por sílabas, palavras e por frases (Rombert, 2013). Para este desenvolvimento linguístico ser profícuo é crucial que a criança esteja inserida num ambiente estimulante a nível tanto da linguagem como de vivências que irão viabilizar o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e

linguístico (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). No mesmo sentido, é importante que a criança tenha interesse e motivação para comunicar pois, só deste modo, a linguagem terá algum significado para ela (Rombert, 2013).

O desenvolvimento da linguagem ocorre como um todo, isto é, a criança adquire em simultâneo as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) e aplica-as de acordo com o contexto ou o propósito pretendido. Ao longo deste processo assimila as regras da língua materna, as regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e inclusive as pragmáticas, e com elas constrói o seu próprio conhecimento (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A capacidade infantil para refletir sobre as propriedades formais da língua, a chamada consciência linguística, começam a desenvolver-se no final dos anos pré-escolares e evoluem posteriormente, durante os anos escolares, para um conhecimento metalinguístico mais explícito, no qual as crianças passam a ser capazes de controlar de forma consciente e deliberada as regras sintáticas das frases e a estrutura fonológica das palavras (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Assim que a criança adquire este conhecimento acerca da língua, podemos alegar que estamos perante um nível de consciência metalinguística, sendo esta a capacidade de reflexão sobre a linguagem, independentemente do que é transmitido e a consequente manipulação das estruturas linguísticas.

Esta consciência metalinguística envolve diferentes habilidades, é através dela que podemos segmentar e manipular a fala nas suas unidades mais pequenas, isto é, as palavras, sílabas, fonemas. Também nos permite separar as palavras do seu referente identificando as diferenças entre os significados e os significantes, de reconhecer semelhanças sonoras entre as palavras e ainda de analisar a coerência semântica e sintática de enunciados. (Cardoso, 2011). Como tal, podemos concluir que a consciência metalinguística engloba diferentes componentes sendo elas a consciência fonológica (sons), a consciência semântica (significado), a consciência morfossintática (forma) e a consciência pragmática (uso).

No entanto, todo este processo de aquisição é moroso e por vezes inúmeros aspetos relacionados com a linguagem, nomeadamente aspetos alusivos à estrutura da palavra, das frases e do discurso, não se encontram estabilizados no momento em que a criança ingressa no 1º ciclo do Ensino Básico. Nestes casos torna-se premente que o professor aja de acordo com o perfil linguístico da criança, visto que uma imaturidade a nível da linguagem pode conduzir ao insucesso escolar, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita (Gonçalves et al., 2011). Cruz (2007) refere inclusivamente que as habilidades linguísticas são cultural e historicamente construídas pelo ser humano, logo precisamos de aprender a ler e a escrever corretamente as palavras já que a nossa consciência fonológica não é inata e não se desenvolve por instinto, necessitando de instrução.

Seguindo esta premissa, iremos, nesta investigação, focar a nossa atenção para a consciência fonológica e tendo em vista a clarificação do seu conceito dedicaremos os próximos pontos à respetiva definição e aos inerentes níveis.

3.1- Aproximação ao conceito de Consciência Fonológica

Para que a alfabetização ocorra de modo harmonioso é essencial que as crianças tenham desenvolvidas as habilidades de perceção e de discriminação auditiva. Estas habilidades, ao contrário da linguagem, não se formam de modo natural, é necessário uma reflexão sobre a oralidade e uma capacidade de segmentar as palavras nos seus constituintes fonémicos mais

pequenos (Barreira, 2012). Assim que a criança começa a dominar a linguagem oral, esta foca a sua atenção para o significado das palavras que usa e não propriamente aos sons das mesmas. Logo, é à medida que evolui o desenvolvimento linguístico que a criança começa a ter noção de que as palavras que pronuncia são compostas por sons e que estes podem ser isolados e manipulados. É nesta fase, mais concretamente quando a criança tem noção de que a linguagem falada pode ser segmentada em várias unidades, nomeadamente a frase em palavras, as palavras por sua vez em sílabas e as sílabas em fonemas e que estas unidades podem-se repetir em diferentes palavras e frases, que se pode admitir que a criança desenvolveu a sua consciência fonológica (CF) (Rombert, 2013).

No mesmo sentido, Sim-Sim (1998) refere que as crianças desenvolveram a sua CF assim que adquirem a capacidade de analisar de forma consciente as unidades de som da sua língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa mesma língua.

Assim sendo, podemos considerar que a CF pode ser uma representação das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, ou seja, a capacidade de identificar os sons que integram as palavras que ouvimos ou pronunciamos. É através dela que conseguimos reconhecer rimas, ou seja, palavras que terminam com o mesmo som e manipular fonemas para criar novos vocábulos (Cysne, 2012). Segundo Cielo (2002, citado por Cysne, 2012) a CF é uma competência metalinguística que abarca reflexão, análise e manipulação intencional de unidades que compõem a linguagem. No mesmo seguimento, Antunes (2012) corrobora alegando que possuir CF é ter a capacidade de compreender que as palavras podem ser divisíveis e compostas por sons e que estes podem ser utilizados na construção de novas palavras.

Em síntese, podemos proferir que a CF é uma capacidade cognitiva que os falantes desenvolvem gradualmente e que culmina com a capacidade de reconhecer, discriminar, isolar e manipular de forma deliberada, os segmentos fonológicos de uma língua (Freitas & Santos, 2001). Esta pode ocorrer a dois níveis: a um nível superficial, no qual é analisado a estrutura geral dos sons da linguagem, ou seja, onde a criança consegue dividir uma palavra em sílabas e a um nível mais complexo, em que a criança já terá de ter a competência de isolar e de manipular fonemas (Schuele & Boudreau, 2008). Sendo, através desta capacidade e de um modo gradual, que a criança vai começando a ampliar o seu léxico fonológico.

Para tal acontecer, também é importante analisar e compreender como é que a criança se desenvolve a nível fonológico. Sendo que, no que concerne ao desenvolvimento fonológico, podem-se distinguir dois períodos: o pré-linguístico, que corresponde aos primeiros sons pronunciados pela criança ainda bebé, como o choro, palreio, o riso e a lalação, e o período linguístico, que surge com a pronúncia das primeiras palavras em uniformidade com as regras fonológicas da língua (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Como tal, podemos referir que o desenvolvimento fonológico processa-se desde o nascimento até por volta dos cinco/seis anos de idade revelando-se, inicialmente a partir de um comportamento involuntário até atingir uma estrutura de consciência fonológica. Num âmbito mais discriminativo, iremos apresentar de seguida a evolução do desenvolvimento fonológico da criança em cada idade.

Recém-nascido – chora e faz sons vegetativos (soluços, arrotos, suspiros) (Rombert, 2013); por volta da primeira e segunda semana, a criança demonstra capacidade para distinguir a voz humana (Sim-Sim, 1998). Entre a sexta e a oitava semanas diferencia pares de palavras onde a única alteração tem enfoque no primeiro fonema, no que diz respeito ao ponto de articulação, assim como à presença/ausência de vibrações vocais (Elliot, 1982 citado por

Sim-Sim, 1998). Entre o primeiro e segundo mês, demonstra quer capacidade para distinguir sons na base do fonema” (Sim-Sim, 1998, p. 225), quer habilidade para produzir sons vocálicos e consonânticos (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

2-4 meses – “arrulha” (“ah”, “oh”, “eh”), faz sons guturais (“arre”), guinchos e sorrisos (Rombert, 2013); Dos dois aos quatro meses, diferencia os emissores pela voz, mais concretamente, feminina, masculina, familiar, desconhecida, amigável e rude (Sim-Sim, 1998).

4-6 meses – palra, dá gargalhadas, vocaliza com diferentes entoações (Rombert, 2013); Entre os cinco/seis meses, consegue reconhecer padrões ao nível da entoação e do ritmo (Sim-Sim, 1998).

6-8 meses – balbucia (“mamama”, “papapa”, “bababa”) (Rombert, 2013); Aos seis meses, para além do referido, interage quando lhe são realizadas perguntas, dadas ordens ou aquando de demonstrações de carinho ou zanga (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

8-12 meses – emite palavras (“papá” (pai), “mamã” (mãe), “oá” (olá) (Rombert, 2013); Dos nove aos treze meses, reconhece “sequências fonológicas em contexto” (Sim-Sim, 1998, p. 88).

12-18 meses – usa todas as vogais (“a”, “e”, “i”, “o”, “u”), sílabas (“pa”, “ba”, “ma”, “ta”, “da”, “na”), palavras (“bebé”, “popó”) e frases (“na da”). Não produz consoantes finais (“ve” em vez de “ver”). Faz sons dos animais (“au-au”, “miau-miau”, “piu-piu”) (Rombert, 2013); No primeiro ano a criança já reconhece palavras e frases (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

18-24 meses – usa sílabas para dizer palavras (“pa” em vez de “pato”, “ga” em vez de “gato”, “tato” em vez de “fato”) (Rombert, 2013) ou seja, nomeia objetos a partir da utilização da sílaba sem significado (Sim-Sim, 1998).

2-3 anos – suprime o fonema inicial (“ão” em vez de “cão”), final (“doi” em vez de “dois”), mais de uma sílaba (“neca” em vez de “boneca”) ou reduz os ditongos (“caxa” em vez de “caixa”). Faz substituições de fonemas (“manana” em vez de “banana” ou “cigago” em vez de “cigarro”, “tapato” em vez de “sapato”). Mostra-se sensível à sílaba e à palavra (diz “dois bigos” em vez de “dois umbigos”). 50% do que diz deve ser entendido por estranhos (Rombert, 2013); Aos dois anos, realiza produções fonológicas passíveis de serem compreendidas pelo adulto (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Mais especificamente aos dois anos e seis meses, a criança autocorrigi-se (Sim-Sim, 1998).

3-4 anos – pode suprimir uma sílaba dentro da palavra (“cana” em vez de “cabana”) ou uma consoante final (“pinta” em vez de “pintar”). Inicia as rimas. 75% do seu discurso deve ser perceptível para estranhos (Rombert, 2013); Aos três anos, o processo de discriminação encontra-se concluído, iniciando a fase de manipulação dos sons da língua (Sim-Sim, 1998). Entre os três e os quatro anos, reconhece se os sons que ouve fazem parte ou não da sua língua materna (Sim-Sim, 1998).

4-5 anos – usa, com maior frequência, palavras longas, com mais de três sílabas. Pode substituir “palhaço” por “paião”; “limão” por “uimão”; “colher” por “coler”. 100% do seu discurso deve ser perceptível para estranhos, mesmo podendo existir ainda algum erro (Rombert, 2013); De referir que é entre os três anos e seis meses e os seis anos, que a criança desenvolve o gosto por rimas e realiza e deturpa a fala de forma voluntária. É aos quatro anos que “demonstra sensibilidade às regras fonológicas da língua” (Sim-Sim, 1998, p. 225), atingindo por volta dos quatro/cinco anos o completo domínio articulatorio (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

5-6 anos – pode suprimir o “r” nos grupos ou trocar a ordem (“buxa” em vez de “bruxa”, “trigue” em vez de “tigre”, “corcodilo” em vez de “crocodilo”). Pode adicionar uma vogal (“belusa” em vez de “blusa”, “marmelo” em vez de “marmelo”) (Rombert, 2013); Entre os cinco-seis anos, alcança “ao nível e a qualidade fónica de um adulto” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.16).

+ de 6 anos – é capaz de dividir as palavras em fonemas, por exemplo, divide “pato” em fonemas isolados “p-a-t-o”. Podem existir ainda dificuldades em articular palavras novas ou desconhecidas (Rombert, 2013); Ao longo da idade pré-escolar, as crianças demonstram, de uma forma gradual, sensibilidade relativamente à estrutura fonológica a partir de um conhecimento implícito, o qual corresponde ao início da consciência fonológica. Este conhecimento desenvolve-se até ao conhecimento deliberado, o qual é voluntário, consciente, assim como refletido (Sim-Sim, 1998).

Neste âmbito e de acordo com Gombert (1990 citado por Rios, 2011), existem dois tipos de conhecimento, designadamente, o conhecimento epifonológico, o qual é associado à discriminação precoce dos sons é realizada de uma forma automática, intuitiva e não consciente, logo não controlada, e o conhecimento metafonológico, o qual é caracterizado pela análise explícita das unidades linguísticas nos seus componentes fonológicos, de uma forma controlada, consistente e voluntária.

Posto isto, é notório que a evolução da consciência fonológica resulta de períodos que se vão tornando mais complexos, indo desde a sensibilização até a uma fase em que a criança já consegue manipular deliberadamente os sons da fala. É esperado que a criança desfrute da oportunidade de poder brincar conscientemente com os sons da sua própria língua através de tarefas de rimas, aliteração, de reconstrução, de segmentação, de manipulação e de identificação silábica e intrassilábica (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006). Seguindo este raciocínio é de referir que a consciência fonológica pode ser subdividida em quatro tipos essenciais:

1. Consciência lexical ou de palavra que ocorre quando a criança isola palavras de um contínuo oral ou escrito;
2. Consciência silábica quando a criança tem a capacidade de isolar sílabas;
3. Consciência intrassilábica quando a criança consegue isolar unidades dentro da sílaba)
4. Consciência fonémica ou segmental quando a criança isola sons da fala.

Para efeitos de contextualização do trabalho, iremos seguidamente descrever os níveis de consciência fonológica relacionados com os tipos de unidades fonológicas: nível das sílabas, nível das unidades intrassilábicas e nível dos fonemas, abordando também a consciência da palavra que é considerada fulcral no ulterior desempenho ao nível da leitura e da escrita (Rios, 2011).

3.2- Níveis da consciência fonológica

Grande parte dos alunos do 1º ciclo evidenciam dificuldades em várias tarefas reveladoras de consciência fonológica e estas são muitas vezes devidas a uma imaturidade linguística. O facto de não conseguirem executar tarefas como segmentar, classificar e manipular sequências sonoras, sílabas e palavras revela a ausência de competências metalinguísticas essenciais para o êxito da aprendizagem da leitura e escrita (Barreira, 2012). O conceito de consciência fonológica remete-nos para os diferentes modos de analisar as palavras nos seus segmentos

orais, e para tal torna-se fundamental conhecer as diversas modalidades implícitas nesta análise, pois cada uma implica diferentes operações cognitivas.

Consciência da palavra ou lexical

A consciência lexical é uma habilidade que está integrada na consciência fonológica e que consiste na segmentação da linguagem oral em palavras com função semântica, como é o caso dos substantivos, adjetivos, verbos e palavras com função sintática como as conjunções, preposições e artigos (Freitas et al, 2007).

Segundo Christensen (1991) a consciência de palavra é a capacidade de compreensão de uma palavra como um elemento constitutivo do discurso. É quando a criança adquire a competência para segmentar frases em palavras, de separar as palavras do seu referente, de as substituir e de reconhecer sinónimos e antónimos.

Esta reflexão acerca das palavras enquanto unidades linguísticas de uma frase é claramente um indicador da tomada de consciência da palavra nas crianças (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Estas passam a analisar o seu discurso e a conseguir dividir o mesmo em vocábulos demonstrando deste modo que adquiriram a consciência de que a fala pode ser dividida em unidades fonológicas, sendo esta análise crucial para o desenvolvimento fonológico da criança. (Freitas et al., 2007).

Nos primeiros anos de escolaridade é essencial que as crianças realizem atividades lúdicas para lhes despertar o interesse pelas palavras, pela sua forma fónica, ortográfica, estrutura interna e pelo seu significado. Atividades como a memorização e produção de trava-línguas e lengalengas é um exemplo de como a criança poderá treinar a sua perícia articulatória e concentrarem-se no formato fónico. Atividades de associação de palavras e de família de palavras são importantes para o desenvolvimento do campo lexical da criança, permitindo igualmente alargar as redes conceptuais e semânticas associadas a cada palavra (Duarte, 2011).

É sabido que as palavras são contempladas por uma representação fonológica, baseada na atribuição de acento principal, por uma representação ortográfica, na qual são delimitadas por espaços em branco que as distingue na escrita, e por um significado e papel semânticos (Barrera & Maluf, 2003). Contudo, as crianças mais novas têm dificuldades em separar palavras de função gramatical, baseando-se unicamente no ritmo e no conteúdo semântico para concretizarem o processo de segmentação lexical. Segundo Sim-Sim (1998) o conceito de fronteira de palavra não pode ser explicado apenas pela existência de pausas, indício do começo e fim de palavra, uma vez que quando as crianças começam a escrever, não separam palavras de função de palavras lexicais, como no caso do artigo e do nome.

Neste âmbito, pode-se dizer que a segmentação de frases depende da idade da criança, do seu nível de escolaridade e de literacia. Tendo a extensão da palavra, ou seja, o número de sílabas que compõem a palavra, o estatuto prosódico, a classe de palavras e a gramaticalidade das mesmas, influência no estabelecimento das fronteiras das palavras (Cardoso, 2011). Inclusivamente, o mesmo autor menciona que as crianças apresentam mais facilidade em segmentar palavras acentuadas (determinantes demonstrativos e pronomes fortes) do que as não acentuadas (artigos definidos e pronomes clíticos), estabelecendo como hierarquia de segmentação os determinantes demonstrativos, seguindo-se os pronomes fortes, os artigos definidos e, por último, os pronomes clíticos, que apresentaram um menor número de segmentações ajustadas, dificuldade esta que se verifica em todos os grupos escolares. As

palavras funcionais não acentuadas, como é o caso dos artigos definidos, revelam-se mais difíceis de segmentar do que as lexicais, ou palavras funcionais acentuadas, sendo por isso a acentuação bastante relevante na segmentação frásica de palavras.

Por outro lado, através de vários estudos verificou-se que existe um melhor desempenho na segmentação de frases com o avanço da idade, sendo superior nas crianças de idade escolar. Freitas, Alves & Costa (2007) fortificam este parecer alegando que a consciência de fronteira de palavra encontra-se estabilizada à entrada na escola, embora consideram que alguns comportamentos de escrita em crianças do 1º e do 2º ciclo indicam que esta consciência pode ainda não estar completamente desenvolvida. Daí a importância de uma intervenção precoce para evitar as dificuldades na escrita destas crianças.

Consciência silábica

A consciência silábica reporta-se à habilidade em reconhecer que a palavra pode ser dividida em sílabas. Várias definições assentam na ideia de que estas últimas são unidades de organização rítmica da fala que são formadas por um conjunto de sons que possuem uma coesão interna, sendo estes sons agrupados em constituintes silábicos hierarquicamente organizados (Freitas & Santos, 2001). Consideram-se como constituintes internos da sílaba o ataque, a rima, o núcleo e a coda, sendo estes representados da seguinte maneira:

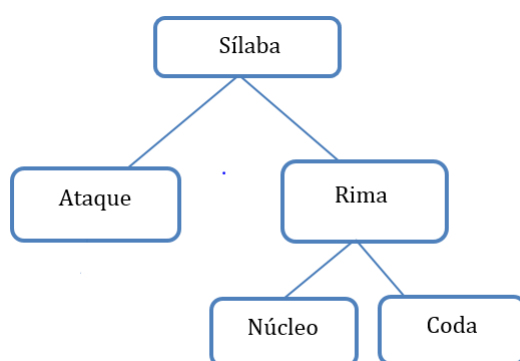


Figura 2- Constituição silábica (Freitas & Santos, 2001).

A avaliação deste tipo de consciência pode ser obtida através de uma diversidade de tarefas, que divergem quer em termos mnésicos, quer da complexidade das unidades linguísticas manipuladas, tarefas estas que integram a reconstrução silábica, segmentação, contagem, adição e inversão de sílabas (Afonso, Freitas & Alves 2009). Segundo Rios (2009), a consciência silábica diz respeito às primeiras formas de reflexão sobre a língua que as crianças desenvolvem logo desde a idade pré-escolar, sendo uma clara manifestação de consciência silábica quando as crianças recorrem ao batimento de palmas para contabilizar as sílabas de uma dada palavra. A propósito, Santos, Pinheiro & Castro (2010) acrescentam que a síntese silábica é a tarefa que emerge em primeiro lugar, encontrando-se adquirida entre os 3 e os 4 anos e dominada a partir dos 5 anos, enquanto as tarefas de manipulação silábica, nomeadamente as provas de supressão da sílaba inicial e final e de inversão silábica, apenas ocorrem aos 5 anos.

A extensão da palavra parece constituir outros dos fatores que influencia a consciência silábica, uma vez que as crianças apresentam mais facilidade em segmentar palavras dissilábicas do que palavras trissilábicas (Afonso, Freitas & Alves 2009). É de referir que a

consciência silábica ocorre antes do desenvolvimento da consciência intrassilábica e da fonémica.

Consciência Intrassilábica

Quando nos referimos à consciência intrassilábica falamos da capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba e esta constitui um nível intermédio de desenvolvimento entre a tomada de consciência da sílaba e do fonema (Freitas et al., 2007). Este nível está associado à capacidade de reconhecer que palavras podem iniciar ou terminar com os mesmos sons, constituindo as aliteraões que integram as unidades internas à sílaba, por exemplo: bruxa – brinco, mota – maçã, bem como rimas, tais como: limão – leão. (Freitas, 2004). Desta forma, o nível de consciência fonológica referido como ataque e rima, é designado por unidade intrassilábica (Freitas & Santos, 2001).

O ataque é o constituinte silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, podendo ser de três tipos – simples, ramificado ou vazio – e situar-se o início ou no meio da palavra. A rima incorpora o núcleo e a coda. Quando se ramifica nestes dois constituintes designa-se de rima ramificada, quando integra apenas o núcleo, designa-se de rima não ramificada. O núcleo é o constituinte silábico que domina a vogal da sílaba, quer esta se encontre ou não associada a uma semivogal, e a coda é o constituinte silábico que domina uma ou várias consoantes à direita da vogal. O núcleo, por sua vez, também pode ser subdividido em ramificado, quando este se encontra preenchido por dois segmentos e em não ramificado, quando é preenchido por apenas um segmento. No que concerne ao coda, só existe ramificado visto que é apenas constituído por um segmento (Freitas et al., 2007, Rios, 2011).

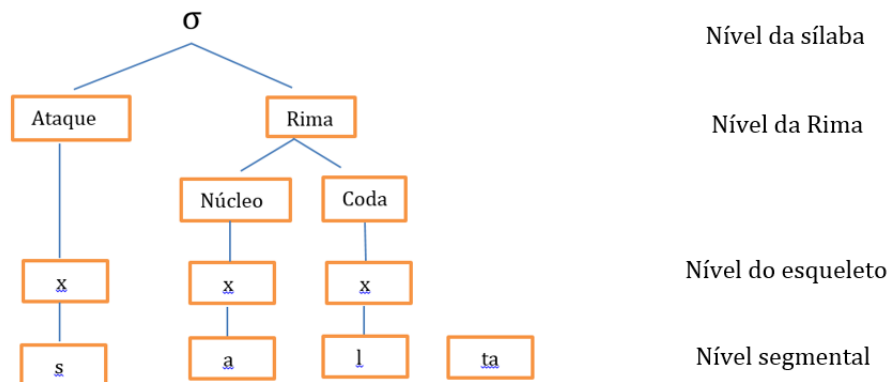


Figura 3 - Representação da sílaba num modelo de “Ataque-Rima” (Freitas & Santos, 2001).

Neste sentido e para melhor entendermos a possível formação de sílabas, Freitas & Santos (2001) estabeleceram 4 estádios de desenvolvimento para a aquisição da sílaba nos falantes de português europeu. Num primeiro estádio encontra-se o formato CV e V, no segundo estádio, temos o formato CVC e VC, formato CVG e CVC aparece num terceiro estádio e por último, no quarto estádio, surge o formato CCV e CCVC.

Segundo, Treiman & Zukowski, (1991), a consciência intrassilábica parece surgir espontaneamente, verificando-se níveis médios de desempenho durante a idade pré-escolar, atingindo níveis mais elevados no início da escolarização. Neste sentido, Martins (2000) refere que num estudo realizado pelos mesmos autores, a segmentação de sílabas do tipo vogal-consoante é de mais fácil realização do que a segmentação de sílabas consoante-vogal, pois naquelas é mais fácil a pronúncia isolada da vogal. Referem ainda que alguns estudos relativos

à consciência intrassilábica indicam que antes da aprendizagem da leitura e escrita as crianças são capazes de separar sílabas em ataque e rima, embora apresentem dificuldades na detecção de fonemas, exceto quando estes estão em posição de ataque.

Por sua vez, a capacidade implícita para a identificação de rimas necessita que as crianças tenham a consciência de que as palavras apresentam o mesmo som em posição final de palavra (Carvalho, 2012). O conceito fonológico de rima emerge desde muito cedo, desenvolvendo-se de forma espontânea e natural (Sim-Sim, 1998), seguindo esta perspetiva, McBride-Chang (1995) defende que se considerarmos a posição dos segmentos, podemos ainda verificar que os segmentos localizados em posição final são mais fáceis de identificar ou manipular, do que os que se encontram numa posição inicial.

Consciência fonémica

A consciência fonémica pressupõe a compreensão de que as palavras são constituídas por sons individuais (Gillon, 2004). Esta refere-se à fase final do desenvolvimento da CF e na qual a criança passa a ter a capacidade de dividir as palavras nas suas menores unidades de som, abstratas e manipuláveis, ou seja, os fonemas. Estes são considerados as unidades mínimas de uma língua que não possuem significado, mas permitem diferenciar palavras semelhantes (Freitas, 2004).

Trata-se do nível da consciência fonológica mais complicado, uma vez que é necessário haver uma reflexão intencional sobre a estrutura interna das palavras ao nível fonémico, requerendo, deste modo, um maior grau de abstração (Lima & Colaço, 2010). Esta consciência dos sons da fala não é uma capacidade que a criança adquira naturalmente, pelo contrário, é considerada de árdua aquisição devido, essencialmente, ao facto de alguns fonemas não serem discrimináveis acusticamente. Quando, por exemplo, a criança ouve a palavra “pai” ouve os três sons conjuntamente e não três sons individualizados (Teles, 2004, Freitas, 2004). É então, em contexto de sala de aula, que as crianças tomam a consciência de que as palavras são compostas por sons e que estes podem ser alterados, apagados e reposicionados, dando origem a novas palavras (Freitas, 2004).

Seguindo o mesmo pensamento, Snowling & Stackhouse (2004) alegam que a consciência fonémica carece de um grau de abstração mais elevado sendo, por isso, uma habilidade que emerge por volta dos 6/7 anos de idade, uma vez que é nesta idade, que a criança consegue representar corretamente, a nível fonológico, as palavras. Por esta razão as tarefas que implicam a manipulação dos fonemas, a eliminação de fonemas iniciais ou a transposição de fonemas entre duas palavras, são tarefas complexas que, para serem bem sucedidas na sua execução, necessitam que a criança seja alfabetizada.

Posto isto, é evidente que a consciência fonémica se desenvolve de forma mais lenta que a silábica, uma vez que trata de unidades sonoras muito pequenas que, ao contrário das sílabas, não têm uma base física simples e não podem ser analisadas em unidades mais pequenas e sucessivas (Silva, 2003). Outro aspeto a salientar acerca da consciência fonémica é que esta não se desenvolve de uma forma natural, quando a língua segue o tipo de escrita alfabética não fonológica, como é o caso da língua portuguesa, que é detentora de um grau intermédio de transparência a nível de ortografia. Trata-se de uma língua com algum grau de opacidade, já que não existe uma correspondência biunívoca entre grafemas e fonemas, ou seja, nem sempre a um mesmo fonema corresponde o mesmo grafema e vice-versa, sendo esta uma das razões pela qual a alfabetização se torna um processo mais difícil para os alunos (Barreira, 2012, Lima,

2011). Para clarificar esta inexistência de correspondência entre fonema e grafema temos o caso de um som, em português europeu, que é representado por diferentes letras, sendo este o som [z] que é representado pelas letras «z» (zebra); «s» (casa) e «x» (exame).

Esta variação levou à criação de um sistema de transcrição fonética, o Alfabeto Fonético Internacional (AFI), criado em 1888 pela Associação Internacional de Fonética, que permite descrever de forma não ambígua o contínuo sonoro e possibilita, a quem não conheça determinada língua, saber como se pronunciam os sons de uma palavra quando transcritos foneticamente. O AFI é constituído por símbolos que representam os sons básicos (como as consoantes [p] ou [f], ou a vogal [a]) e por sinais diacríticos que acrescentam aos símbolos informação sobre aspetos complementares (como o til, [~], sobre a vogal para indicar a nasalidade – [õ] – ou o diacrítico ['] que, neste texto, precede a sílaba em que está a vogal acentuada – ['pa]).

O conjunto de sons da norma-padrão do Português Europeu e a sua representação com os símbolos do AFI constituem três grupos: vogais orais e vogais nasais, semivogais orais e nasais e consoantes.

Tabela 1 - Alfabeto Fonético Internacional (1996) - Grupo das vogais.

Vogais Orais					
[i]	vi	['vi]			
[e]	vê	['ve]			
[ɛ]	pé	['pɛ]			
[a]	pá	['pa]			
[ɐ]	para	[pɐɐ]			
[ɐ]	de	[dɨ]			
[ɔ]	sol	['sɔl]			
[o]	pôr, sou	['por, 'so]			
[u]	tu	['tu]			
Vogais Nasais					
[ĩ]	sim	['sĩ]			
[ẽ]	pente	['pẽtɨ]			
[ẽ]	romã, banco	[ru'mẽ, 'bẽku]			
[õ]	põe, ponte	['põ, 'põtɨ]			
[ũ]	atum	[ɐ'tũ]			
Semivogais ou glides orais e nasais					
[j]	pai	['pai]	[j]	mãe	['mẽj]
[w]	pau	['paw]	[w]	cão	['kẽw]

Fonte: http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo2_1.html.

No português europeu, os sons da fala são definidos em termos das propriedades articulatórias (Freitas et al., 2007). As 14 vogais e as 4 semivogais ou glides, respetivamente, são produzidas através da saída livre do ar através da cavidade oral. O elemento distintivo na produção destes sons reside na duração, sendo que a vogal é mais longa que a semivogal

(Freitas et al., 2007). Em termos das suas propriedades, as vogais e as semivogais podem ser classificadas em (Rios, 2011):

- altas, médias e baixas, consoante a altura do dorso da língua;
- anteriores ou palatais, centrais, posteriores ou velares, de acordo com o ponto onde ocorre o movimento articulatório;
- arredondadas e não arredondadas, consoante a projeção e a não-projeção dos lábios;
- orais e nasais, em consonância com a passagem do fluxo do ar pela cavidade oral e pela passagem pelas cavidades oral e nasal em simultâneo, respetivamente.

As consoantes distinguem-se das vogais na forma como são produzidas, uma vez que ao contrário do que acontece na produção destas últimas, a saída do ar nas consoantes é parcial ou totalmente obstruída (Freitas et al., 2007). Podem ser classificadas de acordo com o ponto de articulação, o modo de articulação e o vozeamento.

Tabela 2 - Alfabeto Fonético Internacional (1996) - Consoantes.

Consoantes		
[p]	pá	['pa]
[b]	bem	['bẽ]
[t]	tu	['tu]
[d]	dou	['do]
[k]	cacto	['katu]
[g]	gato	['gatu]
[f]	fé	['fɛ]
[v]	vê	['ve]
[s]	sabe, passo, caça	['sabi, 'pasu, 'kase]
[z]	casa, azar	['kaze, ɐ'zar]
[ʃ]	chave	['ʃavɨ]
[ʒ]	já	['ʒa]
[m]	mão	['mẽw]
[n]	não	['nẽw]
[ɲ]	venho	['vɐɲu]
[l]	lá	['la]
[ʎ]	valha	['vaʎɐ]
[r]	caro	['karu]
[ʀ]	carro	['karu]

Fonte: http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo2_1.html

Quanto ao ponto de articulação, as consoantes dividem-se em:

- bilabiais, quando os dois lábios intervêm na produção;
- labiodentais, quando ocorre intervenção do lábio inferior e dos dentes do maxilar superior;

- dentais, quando o ápice da língua se aproxima ou toca na zona posterior dos incisivos superiores;
- alveolares, nos casos em que o ápice da língua se aproxima ou toca nos alvéolos;
- palatais, quando há um contato/aproximação entre o dorso da língua e o palato duro;
- velares, quando a raiz da língua se coloca junto ao véu palatino;
- uvulares, quando se verifica a vibração da úvula. (Freitas et al., 2007, Rombert, 2013).

No que se refere ao modo de articulação, as consoantes podem ser caracterizadas da seguinte forma:

- oclusivas, quando se verifica uma obstrução total à passagem do ar no interior da cavidade oral;
- fricativas, nos casos em que ocorre uma fricção entre os articuladores quando da saída do ar;
- nasais, em que o fluxo do ar ao encontrar uma obstrução total na cavidade oral atravessa a cavidade nasal;
- laterais, em que o fluxo do ar é libertado pelas zonas laterais do dorso da língua;
- vibrantes, quando ocorre um movimento vibratório de um articulador. (Freitas et al., 2007, Rombert, 2013).

Por último, e no que se refere ao vozeamento, as consoantes classificam-se como não vozeadas ou surdas, quando não ocorre vibração das cordas vocais; e vozeadas ou sonoras, quando são produzidas através da vibração das pregas vocais (Rios, 2011, Rombert, 2013).

Perante esta complexidade da consciência fonémica, Sim-Sim (1998) e Veloso (2003) mencionam que as crianças, à entrada para o 1º Ciclo, demonstram um fraco ou mesmo inexistente desenvolvimento da consciência fonémica. Sendo da mesma opinião, Barreira (2012) defende que o ensino da ligação som/grafema deve ser explícito, direto e claro, sendo imperativo que a criança aprenda as letras aliadas aos fonemas que elas representam.

Posto isto, é visível que as crianças nesta faixa etária (5/6 anos) ainda não detêm o domínio dos três níveis de consciência fonológica, mas apenas o do nível de consciência silábica e intrassilábica (Alves, Castro & Correia, 2010). Considerando os processos implicados no desenvolvimento da consciência fonológica, existem várias tarefas para inicialmente avaliar e posteriormente desenvolver esta competência, as quais variam principalmente quanto à forma como são apresentadas e ao seu grau de complexidade. O grau de dificuldade deve-se essencialmente a dois fatores: os requisitos mnésicos necessários para a tarefa em causa, ou seja, os processos cognitivos e a quantidade de operações que a criança tem de realizar para atingir o objetivo da tarefa e as características fonológicas como por exemplo a dimensão e a posição dos segmentos fonológicos, as propriedades acústicas e as características articulatórias dos fonemas constituintes das palavras. (Silva, 2003).

Para melhor entendermos como se processam estas tarefas, será, de seguida, apresentada uma breve descrição de cada uma delas:

- **Tarefas de contagem**, em que se pede às crianças que contem as sílabas ou os fonemas de palavras ditas oralmente.

- **Tarefas de classificação**, em que se pede às crianças que classifiquem um conjunto de palavras, com suporte figurativo, segundo critérios silábicos ou fonémicos. Por exemplo palavras que começam pelo mesmo som.
- **Tarefas de segmentação**, em que se pede às crianças que dividam palavras em sílabas ou fonemas.
- **Tarefas de síntese ou reconstrução**, em que se pede às crianças que, a partir de um conjunto de sílabas ou de fonemas ditos oralmente, descubram de que palavra se trata.
- **Tarefas de manipulação**, em que se pede às crianças que omitam, acrescentem ou troquem de posição uma sílaba ou um fonema de diversas palavras. Sim-Sim (2008, p.49).

Parece existir uma grande disparidade entre as diversas tarefas, sendo por isso importante que sejam hierarquizadas consoante o grau de dificuldade, para que a sua realização e a consequente aprendizagem seja mais profícua para a criança. Seguindo esta premissa, Adams (1998 citado por Costa, 2012) propôs uma classificação com cinco categorias, sendo que no primeiro nível podemos encontrar as tarefas que pedem a identificação de algumas sequências sonoras nas palavras, como por exemplo, provas com rimas e lengalengas infantis. No segundo, situam-se as tarefas de categorização de palavras segundo critérios de partilha de sons, que requerem a identificação de rimas ou sons iniciais em diversas palavras o que exige uma atenção mais precisa aos elementos sonoros das mesmas. No terceiro nível, surgem as tarefas que incluem atividades que envolvem a divisão de sílabas nos seus vários segmentos ou que preveem a identificação de um dado fonema. O quarto nível reúne as atividades de segmentação de palavras nos seus constituintes fonéticos, requerendo a subdivisão das palavras nos seus elementos sonoros mais pequenos. Por último, no quinto nível, verificam-se as atividades de manipulação das unidades fonéticas dentro da palavra, sendo estas: provas de eliminação, adição, substituição e inversão de sons nas palavras para criação de novos vocábulos.

Podemos concluir que a consciência fonológica é uma aptidão que está diretamente relacionada com o desempenho linguístico das crianças em idade escolar, sendo esta crucial para o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita. De modo a prevenir possíveis dificuldades nestas competências, é fulcral existir uma intervenção precoce no sentido de desenvolver a consciência fonológica em idade pré-escolar, através de brincadeiras da linguagem, como rimas, lengalengas, trocadilhos e cantigas (Antunes, 2012, Rombert, 2013).

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo moroso e cheio de obstáculos e, por vezes, encontram-se crianças, durante este processo, que são confrontadas com muitas dificuldades na aquisição destas competências, logo, será pertinente para este trabalho refletir sobre os fundamentos em que assentam a leitura e a escrita.

Capítulo 4 - A aprendizagem da leitura e da escrita

“Escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar”

Baptista et al., 2011

A língua materna é um indicador da nossa identidade nacional e cultural. Como consta no Currículo Nacional de Ensino Básico, o seu domínio permite o desenvolvimento individual, o

acesso ao conhecimento, possibilita o relacionamento social, o sucesso escolar e profissional, bem como o exercício de cidadania.

Segundo Rombert (2013), a partir do momento em que a criança desenvolve a fala e a linguagem inicia igualmente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, já que a criança começa a usufruir de um conjunto de experiências, de práticas e de interações relacionadas com a leitura e a escrita que, por sua vez, fazem com que desenvolva ainda mais estas competências. De acordo com Morais (2012) e Mata (2008), nestas interações é preponderante o papel dos pais, que desde cedo podem despertar o interesse pela leitura e pela escrita nos seus filhos, fazendo uso de um instrumento valioso, a leitura partilhada. Esta surge quando os pais leem para os seus filhos e estes relacionam a palavra oral com o objeto a que esta se refere e com a palavra escrita que a representa. Outra vantagem não menos importante desta leitura partilhada é a aquisição de vocabulário por parte da criança e, com estas experiências de literacia precoce, a criança adquire conhecimentos que serão decisivos na aprendizagem da leitura e da escrita.

A leitura é vital para a criança, pois será através dela que esta compreende e interpreta o mundo que a cerca, procurando respostas para as suas inúmeras perguntas e dúvidas. Com o tempo, torna-se um cidadão de pleno direito com capacidade de raciocínio e de autonomia, passando a desempenhar um papel ativo e determinante na sociedade (Morais, 2012).

A leitura é uma atividade recetiva e a escrita uma atividade produtiva. A leitura é benéfica para o progresso social, cultural e pessoal do indivíduo, mas a escrita tem um papel preponderante na comunicação com os outros. Além do mais, sem escrita não há leitura (Morais, 2012).

São vários os autores que salientam que os primeiros passos na leitura e escrita ocorrem ainda antes do ensino formal da leitura. Decididamente, a criança, antes de ingressar na escola, é confrontada diariamente com a linguagem escrita, sendo possível identificar fases no percurso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Na primeira, a fase pré-alfabética, visível a partir dos 3 anos de idade, a criança começa por ter contato com livros começando a associar palavras às imagens, começando aqui a sua primeira tentativa de leitura, já reconhece o seu nome escrito e associa e diferencia as marcas de gelados, bebidas, desenhos animados preferidos. Trata-se de uma identificação logográfica da palavra em que o reconhecimento é obtido baseado nas vivências da criança (Sim-Sim, 2009).

Já no final da educação pré-escolar a criança encontra-se numa fase parcialmente alfabética, pois já se encontra rodeada de letras e começa a reconhecer algumas que são mais importantes, como por exemplo as do seu nome. Quando a criança começa a identificar letras, pode-se dizer que é o início da descoberta do princípio alfabético (Sim-Sim, 2009).

Sendo finalmente, aquando da entrada no 1º ano de escolaridade, que a criança começa a aprender a recodificação fonológica, onde se começa a fazer a correspondência som/letra e gradualmente a identificação global da palavra, entrando deste modo na fase alfabética. Esta é uma fase fulcral no sucesso da leitura, pois os “alicerces da rapidez, eficácia e automaticidade no reconhecimento de palavras são estruturados nesta etapa de aprendizagem” (Sim-Sim, 2009, p.17).

Estas demonstrações precoces de conhecimentos sobre a leitura antes do seu ensino formal são designadas de comportamentos emergentes de leitura ou literacia emergente, estes

comportamentos são cruciais para a aprendizagem formal da decifração e são indicadores de sucesso na aprendizagem posterior da leitura na idade escolar (Sim-Sim, 2009).

Na sociedade moderna onde vivemos é imperioso que dominemos a leitura e a escrita, pois de outro modo não seria possível registar e transmitir informações e conhecimento ao longo das gerações. É através da leitura e da escrita que comunicamos, estando estas, inclusivamente, associadas à aprendizagem e ao uso da linguagem. Como tal, tornou-se imprescindível obter bons resultados na leitura e com vista a atingir este fim foi elaborado pelo Ministério da Educação, o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). O PNEP, iniciado no ano letivo de 2006/2007 e concluído no ano letivo de 2009/2010, procurou responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico, particularmente nos níveis de compreensão da leitura e de expressão oral e escrita, através de uma articulação estreita entre os agrupamentos de escolas e os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores (DGE – Ministério da Educação e Ciência). Neste sentido, o programa procurou formar os professores para que estes empregassem metodologias e estratégias explícitas de ensino da Língua Portuguesa, sendo esta formação realizada através dos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, quer a nível individual, quer a nível de turma e escola (Despacho n.º 546/2007; Despacho n.º 29398/2008).

Outra medida que procurou elevar os níveis de literacia foi a criação do Plano Nacional de Leitura (PNL), em 2006, sendo esta uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. O PNL tinha como objetivos promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional, valorizando as práticas pedagógicas que estimulavam o prazer de ler entre as crianças e jovens, procurando criar instrumentos que permitissem definir metas precisas para o desenvolvimento da leitura (Ministério da Educação e Ciência).

Também é de referir a implementação do Currículo Nacional de Ensino Básico (CNES), em 2001, no qual foram definidos um conjunto de competências gerais e específicas consideradas essenciais para o Ensino Básico, no entanto, este foi considerado pouco claro nas recomendações pedagógicas que legava, contendo inclusivamente uma série de insuficiências que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino, sendo revogado a 23 de dezembro de 2011 no Despacho n.º 17169/2011. Como substituição do CNES, surgiram as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, homologadas a 3 de agosto de 2012 (Despacho n.º 5306/2012), e que foram elaboradas no âmbito da Revisão da Estrutura Curricular, consignada no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que visava melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico. Nestas foram traçados rumos pedagógicos que, não prescindindo de elementos programáticos precisos, designadamente no que toca aos conteúdos, deixavam ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas estava delineado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português. Mais recentemente, em 2015, foi delineado um Programa para que conjuntamente com as Metas curriculares reforçasse a substância e a coerência da aprendizagem.

O programa define os conteúdos a abordar por ano de escolaridade, apresentando uma ordenação sequencial e hierárquica, e as metas definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com

referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos. No caso do 1º Ciclo o programa e as correspondentes metas curriculares estruturam-se em quatro domínios de referência: a oralidade, a leitura e escrita, a educação literária e a gramática (Buescu et al., 2015).

Posto isto, é claro que um dos objetivos fulcrais do ensino básico é a aprendizagem da leitura e da escrita, pois grande parte das aprendizagens que se sucedem são constituídas por fontes escritas (Barreira, 2012). Para que as crianças se construam como cidadãos ativos e adaptados à sociedade de informação em que estão inseridos, é fulcral que estas aprendam a ler e a escrever. Trata-se de uma tarefa complexa, visto que é suscetível a variadíssimos fatores de ordem individual e contextual (Viana, 2005). No mesmo seguimento, Fonseca (2014) refere que se o aluno que necessita de ler para aprender ainda não aprendeu a ler irá ter um atraso em relação aos seus pares. No mesmo seguimento, Antunes (2012) considera que, se uma criança revelar dificuldades na leitura no final do 1º ano de escolaridade, existe 88% de probabilidade de esta dificuldade se manter no 4º ano, como tal, é fulcral que se realize uma intervenção precoce com estas crianças como modo de prevenção, pois estas crianças irão revelar dificuldades em todas as áreas.

Para que tal não suceda, é fundamental que a criança traga consigo, para o 1º ano de escolaridade, um conhecimento linguístico englobando o conhecimento semântico, lexical, morfossintático e fonológico. O conhecimento lexical tem suma importância pois quando a criança lê tem a capacidade de conhecer o que lê e fazer a associação com o seu léxico mental. A criança consegue compreender o significado das palavras, das frases e dos textos graças ao seu conhecimento semântico. Por sua vez, o conhecimento morfossintático permite à criança reconhecer as palavras na frase e entender a forma como estas estão organizadas e interligadas entre si. Já através do seu conhecimento fonológico, a criança consegue realizar atividades de perceção, discriminação, decodificação auditiva, memória e de consciência fonológica que são cruciais para o “despertar” da leitura. Logo, é notório que é benéfico para o pequeno leitor aprendiz possuir um bom domínio da linguagem oral, tanto a nível da produção como da compreensão (Sim-Sim, 2006).

Um fator essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita é a compreensão do princípio alfabético e da correspondência entre fonemas e grafemas. No processo da leitura existe uma conversão das letras em sons, a criança necessita de perceber que as letras que visualiza representam os sons que ouve e que a palavra impressa representa a palavra falada (Gomes, 2014).

Também Gonçalves et al. (2011) salientam alguns aspetos fonológicos considerados essenciais para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, sendo eles a identificação de fronteiras de palavra, a aquisição do inventário de sons e a organização dos sons nas sílabas.

Contudo, como foi referido anteriormente, para que uma criança aprenda a ler e a escrever é necessário dominar um conjunto de pré-aptidões fundamentais para que a aprendizagem das competências da leitura e da escrita seja profícua, como tal, no seguinte ponto serão abordados alguns dos pré-requisitos que mais influenciam a aprendizagem das crianças.

4.1- Pré-requisitos para a leitura e escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita conjectura a existência de certos requisitos que vão surgindo e desenvolvendo-se desde a nascença até à idade em que a criança ingressa no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Profissionais ligados às áreas da psicolinguística, do ensino, da pedagogia, das didáticas bem como a algumas áreas da saúde, nomeadamente relacionadas à terapêutica e reabilitação associam o êxito da aprendizagem da leitura e da escrita a um desempenho benévolo da oralidade das crianças (Freitas et al., 2007). Torna-se, então, evidente que um bom domínio da linguagem falada nos seus diversos domínios, semântica, fonologia, sintaxe, morfologia e pragmática, surge como um pré-requisito para a criança aprender a ler e a escrever. A interação entre a criança e os falantes nativos da sua língua é benéfica no sentido em que permite a aquisição e armazenamento de informações acerca do meio envolvente, o que contribuiu para desenvolvimento do conhecimento. Por volta dos cinco/seis anos de idade, as aquisições fonológicas já estão consolidadas, possuindo de igual modo, um conhecimento das estruturas sintáticas o que permite o uso de estruturas mais complexas da língua, ou seja, já compreende e constrói frases com sentido e consegue estabelecer uma conversa com princípio, meio e fim (Sim-Sim, 2009).

A aprendizagem profícua da leitura e da escrita depende do conhecimento da língua materna, pois quando a criança começa a decifrar significa que reconhece o significado da palavra escrita, logo, quanto maior for o conhecimento lexical da criança maior será a facilidade no processo da decifração (Sim-Sim, 2009). É fundamental a criança viver num ambiente de literacia, no qual tenha contato com livros, revistas que a motivem para a leitura. É sabido que o léxico utilizado entre pais e filhos em conversas informais não é tão rico como o utilizado nas histórias para crianças, como tal é provável que à entrada da escola a criança não conheça determinadas palavras. Situação esta que vai influenciar negativamente o processo de decifração e consequentemente a aprendizagem da leitura, pois a palavra que a criança arduamente consegue decifrar não consta no seu dicionário mental (Duarte, 2011). Promover a literacia permite à criança ter contato com o material escrito e com as letras do alfabeto. É através da manipulação de livros que a criança começa a adotar comportamentos de leitor e de escritor, a ter consciência dos sons, das sílabas e relacionar a fala com a escrita (Rombert, 2013).

O princípio fundamental da decifração é a recodificação fonológica, ou seja, a recodificação de símbolos escritos num sistema representacional baseado em sons para, a partir da palavra escrita, chegar ao referente lexical, mas para que a criança consiga realizar este processo é necessário ter pleno conhecimento do princípio alfabético da sua língua. Este por sua vez, é a correspondência entre o número limitado de letras e o número dos sons que estas representam (Sim-Sim, 2009).

Assim que a criança tem o princípio alfabético consolidado tem a capacidade de brincar com os sons da língua oral, conseguindo inclusivamente separar a estrutura fónica de um enunciado do seu significado específico. A esta capacidade dá-se o nome de consciência fonológica, sendo que a criança já consegue produzir e detetar rimas, segmentar frases em palavras, palavras em sílabas, aglutinar sílabas em palavras, manipular e substituir sílabas em palavras, suprimir e adicionar sílabas em palavras, identificar sílabas semelhantes, identificar sons iniciais e finais iguais e associar sons a letras.

Também Sim-Sim et al. (2006) realça a importância da consciência fonológica. A autora efetuou um estudo em que comprova que existe necessidade de um bom domínio da consciência fonológica antes e durante o período de decifração, para que os alunos tenham um melhor desempenho na leitura.

Rombert (2013) refere também que é essencial a criança ter um desenvolvimento cognitivo e intelectual adequado, bem como ter as capacidades percetivas bem desenvolvidas, como é o caso da visão e da audição.

Um outro fator determinante para a aprendizagem da leitura e da escrita é a ação motora, ou seja, é fulcral que a criança tenha uma boa coordenação motora fina que lhe permita manusear os objetos com controlo e destreza e realizar movimentos delicados e específicos, tais como escrever, pintar, desenhar. Esta coordenação oculo-manual é fundamental para a grafia e o desenho da letra (Dias, 2015).

Existem outras áreas importantes que influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita e que deverão estar consolidadas e desenvolvidas aquando da entrada da criança no 1º ciclo de escolaridade, sendo elas: a noção do esquema corporal, a noção espaço-temporal e a lateralidade. De acordo com Fonseca (1995 citado por Dias, 2015), a orientação espaço-temporal permite uma maior consciência da localização das coisas, noção de direção, de distância, enquanto a temporal permite situarmo-nos em função da sucessão dos acontecimentos. A lateralidade é a capacidade motora de perceção dos lados do corpo (direita e esquerda), e o seu desenvolvimento é vital para que a criança consiga distinguir letras como “d”, “b”, “p” e “q”.

São também fatores determinantes no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita a memória, a atenção e a concentração que associados ao gosto pela leitura permitem às crianças a segurança e a motivação para aprender a ler (Rombert, 2013).

4.2- A leitura

Ensinar a ler é ensinar explicitamente a retirar informação de um texto escrito fornecendo ferramentas às crianças para que estas consigam usar estratégias eficazes para aprenderem a compreender o conteúdo de um texto, tornando-se deste modo leitores fluentes (Sim-Sim, 2007). Este é essencialmente um dos objetivos do ensino da leitura e para tal a criança deve possuir capacidades cognitivas que lhe possibilitem entender a mensagem escrita (Oliveira, 2011).

Dentro do contexto educativo, a leitura é, sem dúvida, considerada um dos principais meios de aquisição dos conhecimentos, logo, quando um aluno manifesta problemas na sua aprendizagem terá dificuldades acrescidas no seu percurso escolar, pessoal, social e emocional. As dificuldades de aprendizagem na leitura estão cada vez mais presentes nas salas de aula e surgem em alunos que possuem um leque de condições favoráveis à aprendizagem, contudo, e em comparação com os seus pares, é notório um atraso na aquisição da competência da leitura, podendo ser justificável por uma disfunção neurológica (Correia, 2007; Cruz, 2007).

Este atraso pode ter consequências funestas na criança, já que na altura em que esta deveria estar a ler para aprender ainda se encontra a aprender a ler, consequentemente esta criança possivelmente não irá adquirir o gosto pela leitura, pois não consegue compreender o que lê, situação esta que poderá provocar cansaço, desânimo e desencadear sentimentos de desvalorização e graves consequências na auto-imagem da criança (Antunes, 2012).

Ler é ser capaz de transformar sinais gráficos em pronúncia e significado, transformar linguagem escrita em linguagem oral (Morais, 2012). Como tal e de acordo com a opinião de Rebelo, Marques & Costa (2000) ler é um ato linguístico que prevê atividades de descodificação, atividades sensório-motoras e espaço-temporais.

Quando se fala em leitura, referimo-nos a um processo específico que permite retirar informação de símbolos escritos, para tal é essencial dominar o código escrito para que seja possível obter o significado da mensagem (Cruz, 2007, Sim-Sim, 2007). Este domínio é fulcral numa língua de ortografia alfabética, como é o caso da língua portuguesa, pois com um número reduzido de letras é possível reproduzir uma panóplia de combinações sonoras para construir variadíssimas palavras (Viana, 2009). Estamos perante um sistema complexo que começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto, ou seja, a leitura envolve a descodificação de símbolos gráficos e a sua associação interiorizada com componentes auditivas que se lhes sobrepõem e conferem um significado (Cruz, 2007, Lima, 2008). Trata-se de um processo que mobiliza em simultâneo múltiplos fatores como a linguagem, a perceção sensorial, a memória, o conhecimento e a motivação para a leitura (Allor & Chard, 2011).

Morais (2012) corrobora, mencionando que ler implica um sistema mental de tratamento da informação escrita. Trata-se de um conjunto um pouco complicado no qual se converte os sinais gráficos em representações da sua pronúncia e do seu significado.

Ler é compreender e, segundo Sim-Sim et al. (2006), para se compreender o que se lê é necessário descodificar e para que tal aconteça é preciso identificar as palavras escritas de um modo automático. Se o leitor utilizar a maior parte das suas capacidades cognitivas e atenção na descodificação das palavras e no seu respetivo significado lexical não tem a capacidade de compreender e interpretar o que está a ler. Assim, ler com fluência requer uma boa capacidade de descodificação e um domínio das estruturas semântico-sintáticas que permitam ao leitor compreender o texto escrito.

Os vários processos inerentes à leitura, do ponto de vista cognitivo, podem ser diferenciados em dois níveis: um processo de nível inferior, a descodificação e um processo de nível superior, a compreensão (Cruz, 2007). E segundo Viana (2009) o ensino da leitura deve recair nestas duas dimensões essenciais que irão ser descritas de seguida.

Descodificação

O processo de descodificação grafofonológica das palavras escritas baseia-se inicialmente na identificação das unidades ortográficas (grafemas), de seguida na sua conversão em unidades fonológicas (fonemas) para depois as fundir numa só representação fonológica respeitando-lhes a ordem (Morais, 2012).

Sim-Sim (2009, p.12) refere que “decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respetiva língua”. Perante este conceito podemos concluir que o grande objetivo a atingir, com o ensino da decifração, é o reconhecimento automático da palavra escrita, sendo este considerado o primeiro passo formal da aprendizagem da leitura.

Como Moraes (2012, p.22) refere, “Ler requer uma habilidade específica, a habilidade de identificação das palavras escritas”. Quando a criança adquire esta habilidade pode ser designado de leitor hábil e competente, porque já consegue de uma maneira automática e inconsciente fazer um reconhecimento direto e imediato das palavras.

No entanto, este reconhecimento prevê que os leitores tenham plena consciência dos sons da língua falada e alguma riqueza lexical. A automatização do reconhecimento de palavras, para além de diminuir o tempo e o esforço de processamento, também nos permite aceder rapidamente à representação ortográfica e fonológica da palavra (Sim-Sim, 2009).

Estas representações são abstratas e não físicas, ou seja, no caso da representação ortográfica é indiferente se a palavra está escrita em maiúsculas, em minúsculas, em letra manuscrita ou de imprensa, todas estas realizações gráficas referem-se à mesma palavra. A representação fonológica também segue o mesmo princípio, uma palavra pode ser pronunciada de diversas maneiras influenciada por diversos fatores como o tom de voz, a velocidade, os dialetos, mas nunca deixa de ser a mesma palavra. Como possuímos estas representações no nosso cérebro, conseguimos reconhecer as palavras escritas e pronunciadas sem que as diferenças acima expostas interfiram (Morais, 2012).

Será apresentado de seguida um esquema, a fim de esclarecer como se processa as vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas.

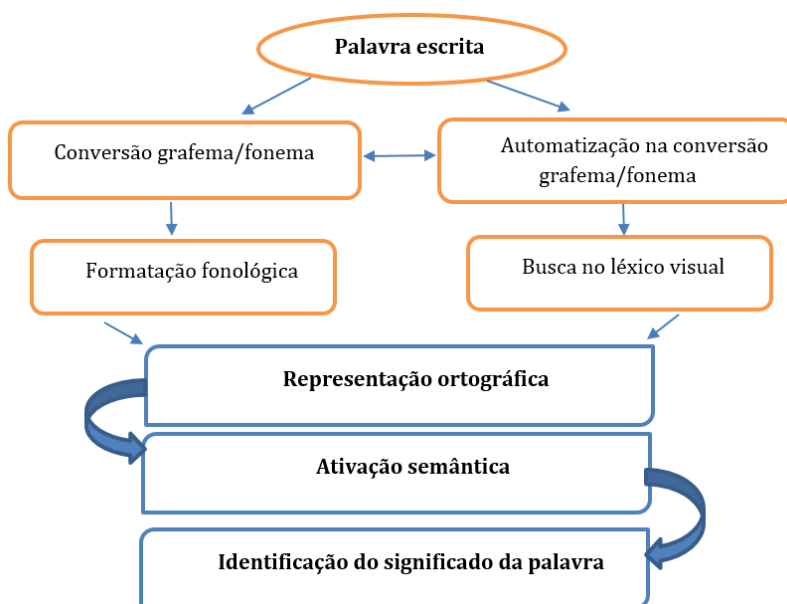


Figura 4 - Vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas-Adaptado de Sim-Sim (2009)

Sim-Sim (2009) sustenta que a principal condição para a aprendizagem da decifração de uma língua é o profundo conhecimento do princípio alfabético que, por sua vez, requer uma rápida identificação dos sons das letras ou uma produção rápida e esmerada dos sons representados por grafemas.

Esta relação entre as letras e os sons, que não é simples nem direta, é essencial na leitura. As letras são consideradas o material escrito de base e elas formam os grafemas. Os grafemas são as unidades menores que permitem diferenciar o significado das palavras. Estes dividem-se em dois grupos: os grafemas simples, ou seja, apenas uma letra e os grafemas complexos que são constituídos por duas letras mas pronunciam-se como apenas um som (Ex. “ou”, “ch” – chá, “am” – também). Este som, na linguística, tem o nome de fonema (Morais, 2012).

No processo da leitura é usado um mecanismo cognitivo que permite não apenas identificar as letras mas também grupos, como o exemplo dos dígrafos (br, tr, pr), ditongos (ai, ão) e até unidades maiores como é o caso das sílabas (Morais, 2012).

Deste modo, podemos proferir, de modo simplificado, que grafemas são as letras ou grupo de letras que correspondem a um fonema (Morais, 2012).

O ensino da decifração assenta no treino da consciência fonológica e na aprendizagem da correspondência som/grafema, logo, quando a criança apresenta fragilidade fonológica ao nível mais baixo do sistema que processa a linguagem terá dificuldades na descodificação (Sim-Sim, 2009). Sendo uma das grandes dificuldades a distinção entre fonema e som, pois como alega Moraes (2012), fonemas não são sons.

Para clarificar estes conceitos serão apresentados os conceitos de som e fonema que constam na Nova Gramática do Português Contemporâneo (2000), de Cunha e Cintra .

Som – os sons da fala resultam da ação de certos órgãos sobre a corrente de ar vinda dos pulmões, sendo necessárias três condições para a sua produção: a corrente de ar; um obstáculo encontrado por essa corrente de ar e uma caixa-de-ressonância. Estas condições são criadas pelos órgãos da fala, denominados, em seu conjunto, aparelho fonador (p.25).

Fonema – toda a distinção significativa entre duas palavras de uma língua estabelecida pela oposição ou contraste entre dois sons revela que cada um desses sons representa uma unidade mental sonora diferente. Essa unidade de que o som é a representação física recebe o nome de fonema (ex. nas palavras “tia” e “dia”, são os fonemas “t” e “d” que distinguem as palavras) (p. 28).

Quando se diz que uma letra ou grupo de letras representa um fonema/som, este não é um som mas sim uma abstração de som. As palavras “bola” e “bota” iniciam com o mesmo fonema, o “b”, mas se retirarmos a primeira sílaba e quisermos discriminar os sons, vemos que o “b” isolado não tem o som que nas palavras acima referenciadas. O mesmo não acontece com a vogal “o” que conseguimos dizer “ó” apenas num só episódio de emissão de voz, mas a consoante isolada vamos ler como “be”. Se fonemas fossem sons leríamos a primeira sílaba da palavra “bola” como “beo”. Chegamos à conclusão que as consoantes não se leem sozinhas, acompanham uma soante estando sempre seguidas de vogais, fundindo-se com elas. Para aprender a ler a criança tem de ser capaz de representar mentalmente as diferentes consoantes e vogais para deste modo poder ler as suas várias combinações silábicas. Logo, a noção de fonema é “ uma proeza de introspeção no funcionamento da linguagem” (Morais, 2012, p.31).

No entanto, é possível realizar a descodificação das palavras visualmente através da leitura por analogia. Por meio desta leitura, a criança descodifica uma palavra associando-a a outra já conhecida e armazenada na sua memória. Outro meio eficaz para descodificar palavras é a leitura baseada no conhecimento que a criança possui da linguagem, do mundo, recorrendo à memória do que já leu e às imagens que estão relacionadas com o texto, sendo importante o contexto onde a criança está inserida (Cruz, 2007).

Sim-Sim (1997) e Woolley (2011) sustentam que quando a criança começa a ler concentra os seus recursos no processo da descodificação, mas assim que o reconhecimento da palavra se torna automático os recursos cognitivos e linguísticos são redirecionados para a compreensão. Esta automaticidade da descodificação requer que o aluno seja fluente, que tenha a habilidade em ler de forma precisa, rápida e expressiva, pois deste modo este consegue reconhecer e compreender as palavras em simultâneo ao mesmo tempo que extrai significado

do texto. Esta fluência na leitura está dependente de alguns fatores tais como a consciência fonológica, a percepção visual, a representação ortográfica, o reconhecimento da palavra, a velocidade de acesso ao léxico e de níveis superiores de linguagem. Os mesmos autores reforçam a ideia alegando que a fluência torna possível a compreensão e esta, por sua vez, proporciona uma leitura rápida e precisa de um texto, inclusivamente, acrescenta que as palavras lidas em contexto são decodificadas mais rapidamente do que as mesmas palavras lidas isoladamente.

Podemos constatar que uma criança, quando lê fluentemente, consegue compreender e interpretar a mensagem e retira algum significado da mesma, contudo, o mesmo não acontece quando a criança faz um reconhecimento lento das palavras, pois começa por utilizar os seus recursos cognitivos para a memorização do que está a ler, comprometendo a compreensão da mensagem.

Morais (2012) é da mesma opinião ao salientar que não se deve trabalhar a decodificação e a compreensão ao mesmo tempo, pois é impossível prestar atenção em duas atividades tão distintas e que implicam capacidades diferentes e exigentes.

Depreendemos que existe uma relação de dependência entre a decodificação e a compreensão. Quando a decodificação é pobre não é possível extrair significado de um texto, em contrapartida quando a decodificação é suficientemente precisa e rápida já se pode ler com o objetivo claro de compreender o mesmo.

Compreensão

Ler um texto é recuperar os enunciados de fala que este representa mas o objetivo final é compreender a mensagem do texto. Para conseguir atingir este propósito, a criança terá de possuir um conjunto de capacidades e de conhecimentos tanto cognitivos como linguísticos (Morais, 2012).

Segundo Moraes (2012), são necessárias algumas capacidades cognitivas tais como: manter a atenção no que se está a ler, recuperar conhecimentos já adquiridos e reter as informações que se encontram armazenadas numa chamada memória ativa. Deste modo, a criança vai conseguir extrair um sentido do texto mesmo que este não esteja explícito. A nível das capacidades e dos conhecimentos linguísticos terá de saber atribuir um significado às palavras de acordo com o contexto, saber interpretar as expressões metafóricas e figuras de estilo. É importante saber analisar a estrutura sintática de cada frase, extrair e construir o sentido das mesmas e compreender o texto como um todo tendo em conta os conetores que ligam as frases.

Para o mesmo autor, compreensão é “a elaboração progressiva de uma representação mental integrada das informações apresentadas sucessivamente no texto, de maneira tal que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados” (p. 83).

Sim-Sim (2007) também apresenta a sua opinião dizendo que:

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos (p.7).

Ler é compreender, obter informação e aceder ao significado do texto (Sim- Sim, 2007, Viana, 2009). Esta compreensão ocorre quando a criança não apresenta dificuldades na decodificação e quando tem pleno domínio da sua linguagem. Para se verificar a compreensão de um texto é necessário que o leitor identifique automaticamente as palavras conhecidas, consiga igualmente decodificar as desconhecidas e realize uma leitura de forma rápida e precisa. O principal objetivo do ensino da compreensão da leitura criar leitores fluentes, visto que a rapidez na leitura envolve o reconhecimento imediato das palavras, podendo deste modo focar a atenção e a memória para a recuperação do significado da frase e executar uma leitura expressiva (Sim-Sim, 2007).

Para além da importância da automaticidade do processo de decifração é, igualmente, essencial a criança agrupar as palavras em unidades sintáticas de significado, ou seja, ao ler uma frase tem de retirar algum conteúdo da mesma, por exemplo na frase “ A casa da Joana é bonita”, pode-se retirar duas unidades de sentido, primeiro “A casa da Joana” e em segundo “ é bonita”, processo este que não é fácil para o leitor principiante que ainda executa uma leitura silabada e que não agrupa as palavras em unidades de sentido mas sim ainda as lê isoladamente (Viana, 2009). Na opinião da mesma autora, um outro conjunto de processos envolvidos na compreensão da leitura são os processos integrativos que possibilitam ao leitor entender os elementos de coesão e de coerência dentro e entre as frases. É de salientar igualmente que a compreensão de frases isoladas não garante a compreensão dos textos, visto que grande parte da informação que extraímos da leitura de um texto é devida à utilização de processos inferenciais. Através da reorganização da informação do texto, podemos obter informação nova, estabelecer ligações entre frases e completar informação em falta ou implícita. Quando lemos um texto e o compreendemos conseguimos depreender muita informação que não é explícita, como por exemplo, o lugar, o tempo, os agentes, os sentimentos, entre outros acerca da ação e das personagens de uma história. Para tal acontecer, também é fundamental compreender os elementos que asseguram a coesão global de um texto, ou seja, é imprescindível que a criança faça a ligação entre as partes de um texto, obtendo o sentido global do mesmo, já que compreender apenas as frases não garante a compreensão de um texto como um todo (Viana, 2009).

É de depreender que o nível de compreensão de leitura das crianças depende de determinados fatores como o conhecimento linguístico, nomeadamente a riqueza lexical (Sim-Sim, 2007). Segundo Duarte (2011), as palavras são um instrumento valioso, é através delas que nos exprimimos e que adquirimos conceitos novos, logo, existe uma correlação entre o nosso capital lexical e o nosso desempenho escolar. Com efeito, uma criança que seja pobre a nível lexical terá mais problemas na aprendizagem da leitura e apresentará um baixo desempenho na compreensão da mesma.

Não sendo igualmente de descurar o domínio das estruturas sintáticas complexas, a rapidez e a eficácia com que as crianças identificam palavras escritas, a capacidade para automonitorizar a compreensão, o conhecimento que possuem do mundo e acerca da vida primordialmente acerca dos temas abordados nos textos lidos (Sim-Sim, 2007).

Também Morais (2012) afirma que quando uma criança apresenta dificuldades na compreensão possivelmente não estará consolidado o processo de decodificação ou terá uma falha de automatização da identificação das palavras escritas. Inclusivamente, este autor associa a compreensão a uma utilização consciente de conhecimentos inconscientes, ou seja, na origem do reconhecimento das palavras está a capacidade de identificar os fonemas e o

conhecimento consciente das correspondências entre grafemas e fonemas. Na origem da compreensão são aplicados os conhecimentos da sintaxe e da morfologia que são usados inconscientemente, sendo o conhecimento do significado das palavras obtido através do tratamento destas.

Podemos apurar que a descodificação e a compreensão estão intimamente relacionadas e que a criança só realizará uma leitura fluente quando estas duas capacidades estiverem bem automatizadas. O processo da leitura pode ser elucidado, do ponto de vista cognitivo, segundo dois modelos que irão ser descrito de seguida.

Modelos de leitura

Um dos modelos é o modelo ascendente ou de baixo para cima que consiste no reconhecimento das palavras que, por conseguinte, originam a compreensão do texto. Segundo este modelo a leitura é vista como um processo que evolui dos elementos mais simples (grafemas e sílabas) até às estruturas mais complexas como as frases e textos, sendo de salientar que este modelo baseia-se na descodificação. O modelo descendente, ou de cima para baixo, baseia-se na antevisão do significado do texto, existe um conhecimento e familiarização da linguagem com o assunto do mesmo. Neste modelo a criança reage ao texto guiada pelas suas experiências e expectativas, construindo, deste modo, a sua compreensão (Viana & Teixeira, 2002).

Porém, as mesmas autoras salientam que os modelos que melhor definem o que é ler são os modelos interativos que englobam os dois modelos cognitivos abordados anteriormente, defendem que no processo da leitura são aplicadas várias estratégias em simultâneo e em interação umas com as outras, consoante o tipo de leitor em questão, pois este poderá ser um leitor fluente ou apenas um aprendiz e ambos requerem processos distintos no ato da leitura. Estes modelos remetem o processo da aprendizagem da leitura para um processo em que a criança adquire as competências de nível inferior, que vai automatizando, e só mais tarde adquire a capacidade de pensar e compreender a língua escrita

Segundo este modelo, intervêm dois processos na aprendizagem da leitura: um visual e outro não visual. Quando a criança lê uma palavra utiliza duas vias distintas para obter o seu significado: se a palavra for graficamente familiar é ativada a via visual ou lexical se pelo contrário, a palavra for desconhecida a via ativada é a não visual ou fonológica (Viana & Teixeira, 2002, Lima, 2008). Esse modelo de dupla via também é corroborado por Morais (2012) que sustenta que as palavras encontram-se representadas na memória enquanto entradas lexicais e através das vias (lexical e fonológica) realiza-se uma ligação entre a escrita e a leitura.

É a via fonológica que permite ler palavras que não existem na língua materna, as chamadas pseudopalavras. Estas são sequências de caracteres que compõem um todo pronunciável, mas que não possuem um significado (Buescu, Rocha & Magalhães, Min edu, Metas curriculares, 1º ciclo). Para as ler, a palavra é dividida em fonemas e nos respetivos sons para, de seguida, se fazer o processo de conversão grafema-fonema (CGF), deste modo é possível ler palavras sem qualquer significado para nós. Após a aprendizagem e consolidação do sistema CGF, a criança passa a usar a via lexical. Esta via é utilizada para descodificar símbolos e sinais e transformá-los em palavras ou descodificar aquelas que já adquirimos, visto que esta via recorre ao léxico mental, ou seja, ao conhecimento que possuímos acerca da pronúncia, escrita e significado das palavras (Castro & Gomes, 2000).

No que se refere a esta dupla via, Sim-Sim (2009) é da opinião que as duas vias não devem de ser consideradas alternativas isoladas e exclusivas, mas sim complementares do mesmo processo. Isto porque um leitor adequa as estratégias consoante o grau de familiaridade que tiver com a palavra, ou usa estratégias de reconhecimento rápido da palavra quando conhece a mesma ou de tradução fonológica quando esta é desconhecida.

Neste seguimento, Cruz (2007) sustenta que, para além destas duas vias, existe um terceiro processo para aceder ao léxico interno, sendo este a via direta. Nesta ocorre um acesso indireto ao significado da palavra por meio de um mecanismo no qual a criança parte da leitura visual e passa diretamente à representação fonológica da mesma, realizando deste modo uma leitura em que a compreensão é inexistente.

Seguindo esta ordem de ideias é importante que exista a preocupação por parte dos professores em contexto de sala de aula de encontrar e adaptar os melhores métodos e estratégias para facilitar a aquisição da competência da leitura, visto que esta não é um processo inato. Como tal, de seguida serão abordados alguns métodos relacionados com a instrução da leitura.

Metodologias

Aos modelos supra citados subjazem as principais metodologias para o ensino da competência da leitura.

Método fónico ou sintético

Os modelos ascendentes defendem a utilização de um método fónico ou sintético no ensino da leitura, sendo este um método que defende a instrução direta e explícita das correspondências entre grafemas e fonemas e a evolução para palavras, frases e textos (Viana et al. 2007). Este método enfatiza processos psicológicos tais como a decifração, e os processos perceptivos, logo, os leitores começam por realizar uma análise auditiva e hierarquizada que lhes permita reconhecer e decifrar unidades mais simples para posteriormente identificarem estruturas mais complexas e com sentido (Festas, 1994, citado por Lima, 2011). Assim sendo, a leitura constrói-se a partir da perceção dos grafemas e culmina em operações semânticas.

O método sintético envolve a variante alfabética, a fonémica e a silábica. Na primeira abordagem, a alfabética, o ensino da leitura é centrado no reconhecimento das letras pelo seu nome, na segunda, na variante fonémica, dá-se suma atenção à associação do fonema à sua representação gráfica. Nestas abordagens é frequente associar as letras a imagens dando relevância à identificação e discriminação visual e auditiva das mesmas. Por último, na terceira abordagem, começa-se por ensinar as vogais sucedendo-se-lhe as consoantes labiais em combinação com vogais de silabação direta. A criança começa assim por aprender a formar sílabas para posteriormente formar palavras. Numa fase final, a criança efetua a leitura de frases simples que foram elaboradas a partir da relação e da significação das palavras entre si (Viana et al. 2007).

Podemos afirmar que os métodos fónicos têm como objetivo que a criança compreenda a relação que se estabelece entre as letras e os sons (princípio alfabético) e se torne capaz de descodificar oralmente essas relações, de forma cada vez mais automática. Concluímos então que são estes os métodos que maior influência têm no desenvolvimento da consciência fonémica, sendo considerados os mais indicados para desenvolver as habilidades de manipulação de fonemas e os quais obtêm melhores resultados (Morais, 2012).

Deste modo, estes métodos pressupõem que haja uma evolução que vai do mais simples para o mais complexo, de acordo com quatro fases: a leitura de letras; a construção de sílabas; a leitura de palavras; e a leitura de frases.

Método global ou analítico

No âmbito dos modelos descendentes, a metodologia a seguir no ensino da leitura é o método global ou analítico. Neste a aprendizagem da leitura parte de textos, palavras ou frases, que detêm algum significado para a criança, onde esta começa por estudar as estruturas complexas até conseguir distinguir as unidades mais simples como as sílabas e fonemas (Viana et al. 2007).

Dito de um modo mais explícito, a criança começa por ter uma perceção global da palavra e da sua representação gráfica. Após a leitura da mesma, a criança passa a decompor em sílabas e em fonemas. Deste modo já consegue identificar, combinar sílabas conhecidas e constrói palavras para serem usadas na formulação de frases.

Métodos mistos

Os métodos mistos são sustentados por uma conceção da leitura segundo modelos interativos, nos quais o reconhecimento das palavras escritas englobam processos ascendentes e descendentes (Viana, 2002). Ainda referente a estes métodos, Mattingly (1994 citado por Viana, 2002) salienta dois tipos de leitura, no primeiro tipo, a leitura analítica, as crianças reconhecem as palavras e inconscientemente analisam-nas gramaticalmente com o intuito de compreender o texto, por sua vez, na leitura impressionista, as crianças adivinham o significado sem uma identificação lexical completa e sem análise gramatical, no entanto, conseguem obter o sentido geral do texto.

São vários os métodos utilizados para ensinar a ler e cada um influencia a forma como as crianças leem. Inúmeros investigadores constataram que existem benefícios tanto no método fónico, que se baseia no ensino das habilidades de descodificação, como no método global, que motiva os alunos para a leitura e auxilia-os na compreensão da relação entre a leitura e a escrita (Cruz, 2007). Nesta perspetiva, o método misto que engloba a análise e posteriormente a síntese será, talvez, o mais eficaz pois é compreende o global e o fónico. Posto isto, é evidente que cabe, cada vez mais, aos professores escolherem o método ou métodos que mais se adequam aos seus alunos e às suas necessidades, sem descurar do papel do aprendiz que tem de se esforçar e envolver na educação. Só deste modo a aprendizagem da leitura será profícua para este.

É indiscutível que não existe leitura sem texto escrito. Para compreendermos melhor a habilidade da leitura temos de ter em conta o texto escrito e o que este representa, como tal, iremos de seguida abordar a escrita.

4.3- A escrita

Toda a escrita é uma marca, uma marca que foi feita para ser lida e para ser transmitida com eficácia. Na verdade, a linguagem escrita permite-nos colmatar o esquecimento das vivências e dos pensamentos que tendem a perder-se ao longo dos tempos (Baptista et al., 2011). Através dela podemos comunicar de um modo que seria impossível através da oralidade e foi esta vontade de transmitir algo, de escrever para ser lido, que conduziu à necessidade de aprender e desenvolver a competência da escrita.

No entanto e de acordo com Baptista et al. (2011, p. 9), a “escrita é uma atividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras”. Tal facto exige que a linguagem escrita tenha um ensino explícito e sistemático a realizar em contexto escolar aliado à motivação do aluno para a sua aquisição, ao contrário da linguagem oral, que é adquirida de modo espontâneo e em contexto familiar (Sim-Sim, 2007).

Contudo, a maioria das crianças quando ingressa no primeiro ano de escolaridade já teve algum contato com a linguagem escrita e deve-se ter questionado quanto ao seu significado. Nomeadamente são os conhecimentos que as crianças possuem sobre os aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita, antes de frequentarem o 1º Ciclo do Ensino Básico, que irão influir na sua aprendizagem, quer da escrita quer da leitura (Baptista et al, 2011). Teberosky (2011) segue a mesma linha de pensamento ao referir que a maturidade para a leitura e a escrita dependem essencialmente das interações sociais e do contato com a linguagem escrita, sendo que é despropositado deixar as crianças afastadas da linguagem escrita à espera que amadureçam.

Inclusivamente, alguns autores já se debruçaram sobre as conceções precoces da linguagem escrita antes do seu ensino formal, tentando identificar as etapas da sua aquisição. Um destes autores foi Luria (1983 citado por Martins, 2000) que refere a existência de três níveis na psicogénese da escrita, sendo o primeiro denominado de pré-instrumental, no qual as crianças limitam-se a imitar os adultos, realizando garatujas sem a preocupação de estabelecer uma relação entre a forma de registo, o número de palavras da frase, o tamanho ou a forma dos objetos referidos, nem a compreensão do significado da escrita e dos seus mecanismos. No segundo nível, a criança, para além das garatujas, recorre a algumas letras usando inclusivamente as duas formas consoante a frase, sendo que as crianças tem a capacidade de se recordarem daquilo que escreveram ocorrendo ocasionalmente enganos. Num terceiro nível, o linguístico, a criança faz uso das letras e procura uma relação com os fonemas.

Seguindo a mesma perspetiva, as investigadoras Ferreiro & Teberosky (1986) referem que as crianças com 4 anos de idade já conseguem distinguir o desenho da escrita e inclusive percebem a sua natureza simbólica. Estas mesmas autoras apresentam as seguintes fases:

Fase da hipótese do nome: o texto é visto como um todo, apesar das suas características gráficas;

Fase da hipótese da quantidade: a criança presta atenção às características gráficas;

Fase da hipótese da variedade: para ler um texto este tem de deter variedade de grafia;

Fase da hipótese silábica: a criança atenta nas propriedades formais dos textos e associa-os à linguagem oral. Um grafema corresponde a uma sílaba na linguagem oral.

Fase da hipótese alfabética: fase em que se verifica um período de conflito com a fase anterior, pois a criança progressivamente começa a compreender que a cada um dos grafemas está associado um valor sonoro menor do que uma sílaba, isto é, um fonema.

Apesar de existirem bastantes estudos acerca do desenvolvimento das produções escritas das crianças, é de salientar que quase todos convergem em características semelhantes. Todos concordam que num primeiro nível não se verificam critérios linguísticos e é com o progredir da consciência fonológica que as crianças se apercebem da natureza segmental da linguagem e

das suas unidades mais globais, como as palavra e sílabas, até aos seus constituintes mais pequenos, os fonemas (Ferreiro e Teberosky, 1986). Nas últimas etapas a criança já domina o princípio alfabético, conseguindo escrever, apesar de ter de consolidar melhor o nível da ortografia.

Torna-se, assim, premente compreender as várias etapas por que passam as crianças no processo de aprendizagem da escrita para deste modo também percebermos as suas dificuldades, nomeadamente as que são inerentes ao desenho da letra, pois a criança demora algum tempo a perceber que o grafema não é um pictograma, necessitando como tal de alguma ajuda para aprender a respeitar a orientação esquerda/direita, a linha e a perpendicularidade do grafema face à linha (Baptista et al, 2011). Portanto, conclui-se que é necessário a criança possuir a motricidade e a percepção visual bem desenvolvidas para poder escrever.

Os sistemas de escrita são relativamente recentes na história da humanidade estando dependentes da evolução histórica e cultural e em função das necessidades impostas pelos contextos culturais da sociedade. Como tal, o Homem demorou a desenvolver os primeiros métodos de representação visual simbólica, sendo de destacar três etapas na sua evolução:

- Escrita pictográfica, fase esta em que os objetos eram representados com um desenho, sendo bastante limitado no sentido em que eram necessários os sinais e os objetos e não era possível representar ideias abstratas.

- Escrita ideográfica, que consistia num sistema que convertia os sinais em símbolos para representar as ideias e os conceitos

- Escrita fonográfica, na qual os sinais não tinham relação com o objeto mas sim com os sons pelos quais era designado. Tratava-se de um sistema de escrita silábica e alfabética que representava a última fase na organização da grafia. Num silabário cada sinal correspondia a uma sílaba, num alfabeto um sinal, ou seja, uma letra correspondia a uma vogal ou a uma consoante.

Neste seguimento, é visível que os sistemas de escrita, nos primórdios, representavam a realidade enquanto que, hoje em dia, a maioria dos sistemas representam os sons da fala sendo esta a característica principal da escrita fonográfica onde se insere o caso da escrita alfabética.

Estes sistemas alfabéticos são processos de escrita que representam a linguagem falada e utilizam uma representação fonémica à qual se junta uma representação ortográfica. É o caso do sistema de escrita de língua portuguesa, pois com um pequeno número de símbolos é possível representar um número infinito de mensagens (Cruz, 2007).

Podemos então dizer que o princípio alfabético é construído na base de que as palavras podem ser segmentadas num número limitado de fonemas e que cada som pode ser representado por um símbolo. Em cada língua são determinadas as regras de correspondência entre fonemas e grafemas. Sendo os grafemas representações gráficas dos sons e podem, inclusivamente, corresponder a uma ou mais letras, por exemplo [ch], [s], [lh], enquanto as letras são caracteres diferentes que compõem um alfabeto (c, h), estas correspondências funcionam no sentido grafema-fonema para a leitura e fonema-grafema para a escrita (Citoler & Sanz, 1997).

A escrita torna-se mais complexa do que a leitura, pois sequências com diferentes letras podem ler-se do mesmo modo “nós” e “noz”, e para saber distingui-las é necessário saber as regras do código ortográfico. Estas podem ser assimiladas de forma consciente com o apoio do

professor em contexto de sala de aula, ou de forma inconsciente quando são inferidas pela criança. Esta capacidade é chamada de aprendizagem implícita sendo muito importante na aquisição da competência da leitura (Morais, 2012)

Para dominar o princípio alfabético e conseguir, conseqüentemente, escrever corretamente as palavras, a criança deverá conseguir discriminar os sons que constituem as palavras e saber como estes sons podem ser transcritos, sendo fulcral decidir, entre as várias formas de representação existentes na escrita para os respetivos sons, aquela que está de acordo com a norma ortográfica (Baptista et al, 2011).

Escrever as letras ajuda a conhecê-las, a discriminá-las umas das outras e a identificá-las. A leitura e a escrita partilham muitas representações, no entanto, a escrita, como já foi referido anteriormente, é mais complexa que a leitura e para escrever é necessário possuir um conhecimento completo da ortografia. As crianças conseguem ler palavras que não conseguem escrever mas não acontece o contrário (Morais, 2012). A coexistência de procedimentos fonológicos e ortográficos faz com que a criança adquira e consolide o conhecimento de unidades ortográficas simples e complexas e desenvolva sensibilidade às convenções ortográficas.

Pelo exposto, a aprendizagem da escrita provoca mudanças no processamento cognitivo da informação, pois enquanto a oralidade é um contínuo sonoro, a escrita dispõe os conteúdos através da gestão do espaço gráfico.

Podemos depreender que a escrita das palavras é um processo que exige uma reflexão por parte da criança, passando este também por diversas fases. Num primeiro momento, quando a criança comete um erro não tem plena consciência do mesmo, tendo de ser o professor a alertar e a corrigir o mesmo, num segundo momento, a criança apercebe-se do erro e num terceiro momento existe uma fase de antecipação, ou seja, a criança pensa primeiro como escrever determinada palavra (Baptista et al, 2011).

Perante o que foi referido, é notório que para adquirir a competência da escrita é imprescindível possuir determinados mecanismos neurofisiológicos, pois, como já foi referido anteriormente, trata-se de um processo complexo. A produção da escrita pressupõe o desenvolvimento de certas rotas neurais e mecanismos intelectuais bem como padrões de raciocínio, como as capacidades de inclusão de classe (vogais, consoantes), a classificação múltipla, a seriação, a ordenação, a conservação e a orientação. A criança deverá dominar as convenções gráficas como a orientação, a direção da linha, entre outras, assim como deverá apresentar flexibilidade da sequência de movimentos numa superfície plana. A nível motor a criança deverá ativar determinados músculos que permitem organizar a musculatura, nomeadamente ombro, braço e mão, para a realização da atividade da escrita (Baptista et al, 2011).

Do ponto de vista de Baptista et al (2011), a escrita é uma atividade neurobiológica bastante desafiante para a criança, pois requer que esta formule ideias e consiga ao mesmo tempo traduzi-la numa linguagem visível e convencional. A criança como escritor, tem de saber adequar a pragmática aos seus objetivos e às necessidades do leitor, bem como saber aplicar a pontuação na segmentação de unidades lógicas sintática e semanticamente. Para tal tem de possuir um pleno conhecimento da sua língua e do princípio alfabético, visto que necessita de igual modo codificar unidades de segunda articulação, ou seja, fonemas em grafemas particulares num contexto verbal ortográfico.

Para que a criança consiga escrever corretamente, tem de saber discriminar os sons que integram as palavras e como estes mesmos sons podem ser transcritos. Contudo, o sistema ortográfico, como já foi referido anteriormente nem sempre apresenta uma correspondência de um para um entre os sons e os grafemas que os representam o que torna este processo bastante complexo e dúbio para as crianças. Outro fator que dificulta a aprendizagem da ortografia é a existência de apenas uma forma ortográfica, ou seja, uma palavra escreve-se de uma maneira mas a sua pronúncia pode ser realizada de várias formas, por exemplo, a palavra telefone é muitas vezes pronunciada como “telfone”, a palavra igreja, por sua vez, na maioria das vezes é pronunciada como “igreja”. Posto isto, é clara a complexidade do sistema ortográfico e as dificuldades com que as crianças se deparam no decorrer da aprendizagem da escrita, pois na oralidade alguns sons das palavras são omissos ou acrescentados, contudo, na escrita apenas um modo é aceitável, logo conclui-se que o grau de exigência colocado pela representação escrita é elevado (Baptista et al, 2011).

Para escrever é necessário conjugar vários fatores tais como: a caligrafia, a soletração, a pontuação, o uso de maiúsculas e de minúsculas, o vocabulário, a sintaxe e a estrutura do texto. O ensino da escrita deverá focar a automatização da forma ortográfica e a caligrafia das palavras, pois assim que a criança adquira estas competências poderá construir frases e organizar textos (Silva, 2010).

No entanto, as crianças, inicialmente, começam por escrever frases ou pequenos textos sem relações lógicas e causais. Pois, tal como defendia Piaget, a criança até aos 7/8 anos encontra-se numa fase de pensamento egocêntrico inconsciente que se vai refletir na sua escrita, pautada de justaposições e desorganizada de ideias, não tendo inclusivamente, em consideração o objetivo do texto e do recetor (Carvalho, 1999 citado por Silva, 2010). Logo, cabe à escola a função de ensinar aos alunos não somente as dimensões ortográfica e gráfica da escrita, mas também a sua dimensão compositiva, textual, já que a distinção de um escrevente em desenvolvimento e um experiente está relacionada com o domínio dos vários processos inerentes à escrita (Gonçalves, 2014). A escrita está, hoje em dia, sujeita a um trabalho sistemático e instrumentado, em contexto de sala de aula, sendo fulcral ter em consideração as três dimensões desta competência cujos objetivos se interligam entre si:

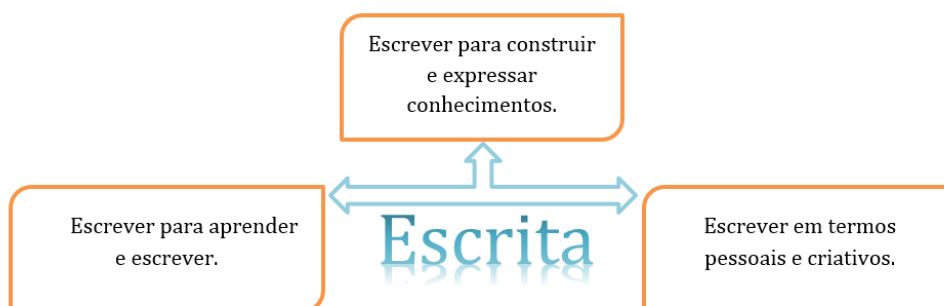


Figura 5 - Dimensões da escrita. Adaptado de Rodrigues, 2010

A aprendizagem da escrita é um processo que se inicia com a alfabetização e se desenvolve numa atitude de aperfeiçoamento constante ao longo da vida do indivíduo. A escrita é indubitavelmente um processo dinâmico que passa por diversas fases. Esta desempenha algumas funções sociais consoante a necessidade e o propósito do escrevente, já que este tem de saber o que quer comunicar, para quem e como quer fazê-lo. É uma competência necessária,

não apenas nos anos escolares, mas ao longo da vida de um indivíduo, já que é deste modo que comunica tanto a nível pessoal, profissional como social. Como tal é premente que exista um domínio sobre este processo cognitivo individual, a escrita, que varia consoante as características de cada indivíduo. Para melhor entendermos este dito processo, irão ser apresentados alguns modelos que analisam a escrita.

Modelos Lineares de Escrita

O processo de escrita inicia com a intenção e o propósito de quem escreve, segue-se o conteúdo com um significado que é estruturado sintaticamente através de frases.

Segundo Rohman & Wlecke (1964) e de King (1978) citado por Silva (2010) a escrita decorre ao longo de três fases:

- 1) *Pré-escrita* – é a fase inicial, onde o escrevente passa da intenção de escrever até ao pensamento consciente, à planificação e à ligação pensamento-linguagem;
- 2) *Escrita ou articulação* – é nesta fase que se concretiza o ato da escrita. É quando o escrevente passa os seus pensamentos para o papel, mas esta produção requer a coordenação de uma série de etapas. Começa por definir os tópicos tendo em consideração o emissor ou emissores, passando então ao desenvolvimento do tema, finalizando com uma revisão e conclusão;
- 3) *Reescrita* – esta fase é aquela em que o escrevente se certifica que o texto corresponde aos seus objetivos e caso algo não esteja de acordo com os mesmos, pode-se suprimir, substituir ou adicionar palavras ou expressões, procurando uma melhor adequação linguística.

Este modelo defende que a escrita é uma sequência fixa e linear de produção com fases pré-estabelecidas e inalteráveis.

Estes métodos tiveram influência no ensino conduzindo a um ensino descontextualizado da gramática, ortografia, pontuação, sintaxe. Estes eram tratados como sistemas independentes que deveriam ser adquiridos pelos alunos gradualmente e com a experiência da escrita. Ao usarem este método os alunos não entendiam o fim comunicativo nem o significado da aprendizagem da escrita (Gallego & Martin, 2002).

Contudo, ao longo dos tempos, a ideia de que a linguagem manifesta inúmeras formas de pensamento, veio a declinar o modelo linear. Começou-se a considerar que o pensamento, a fala e a escrita são processos cognitivos dinâmicos e recíprocos (Silva, 2012). Procurou-se, então, entender os processos usados pelo escrevente, as operações, as estratégias e os conhecimentos e como todos estes aspetos interagem entre si (Rodrigues, 2012).

Modelo Não Linear da Escrita

Na perspetiva de Hayes e Flower (1980) citado por Silva (2010), no modelo não linear, a escrita é vista como a descoberta de soluções para a resolução de problemas e estes modelos procuram compreender o processo de escrita mediante o desenvolvimento de atividades que se colocam em prática durante o ato de escrever.

Este modelo incorpora três domínios:

- 1) *Contexto da tarefa* – parâmetros extratextuais que abrangem o tema, o destinatário e o objetivo. O escrevente organiza a tarefa de escrita com intencionalidade, segundo um conjunto de objetivos e de aspetos motivacionais.

- 2) *Memória a longo prazo* – conhecimentos que o escrevente já possui acerca do tema, do tipo textual, do destinatário e da tarefa. O escrevente já tem consciência do tema e da informação que vai transmitir, já sabe a quem se destina a mensagem e tem pleno conhecimento da linguagem escrita e das suas convenções.
- 3) *Processo de escrita* – envolve três subprocessos:
 - 3.1- Planificação – construção da representação interna do saber tendo em conta o destinatário e o tipo de texto a ser produzido. Neste subprocesso o escrevente tem de ter um conhecimento acerca do mundo e das coisas, dos processos de escrito ou seja, como deve atuar e também do contexto onde está inserido. Os escreventes devem desde cedo começar a ter a capacidade de planificar os seus textos pois é este um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita de entre os indivíduos.
 - 3.2 – Textualização – transformação das ideias em linguagem escrita. À medida que o aluno vai construindo o seu texto deve ter em conta algumas exigências tais como a explicitação de conteúdo para que a mensagem fique clara para o leitor, a formulação linguística e a articulação linguística onde o escrevente deve ter o cuidado de escrever com coerência e coesão.
 - 3.3 – Revisão – avaliação, correção e alteração do que se escreveu para que o texto se adeque ao destinatário. Neste subprocesso é essencial haver uma reflexão por parte do escrevente em relação ao texto produzido para que mediante o objetivo do mesmo pondere na possibilidade de reescrever ou construir um novo texto. É esta reflexão que torna este modelo não linear.

Podemos constatar que a escrita é uma atividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística. Ocorre em contexto social de modo consciente e intencional seguindo propósitos e regras específicas e através dela podemos transmitir pensamentos, desejos e experiências. A nível cognitivo é considerada como um processo complexo que engloba subprocessos nomeadamente de planificação, de textualização, de revisão e de edição.

Capítulo 5 - O papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita

Ao longo do tempo foram realizados estudos que salientaram a importância da consciência fonológica no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita.

Na década de 70 verificaram-se várias pesquisas que demonstraram que as dificuldades fonológicas, nomeadamente a nível da perceção e o processamento automático da fala, bem como as dificuldades metafonológicas de análise e manipulação intencional da fala prediziam dificuldades ulteriores na aprendizagem da leitura e da escrita (Capovilla et al., 2004).

São vários os autores que têm colocado em evidência o papel e a importância da consciência fonológica no desenvolvimento das competências de leitura e escrita (Crim *et al*, 2008; Antunes, 2012). Inclusivamente, algumas crianças quando entram para o 1º ano de escolaridade já sabem ler devido ao facto de possuírem uma boa consciência fonológica (Rombert, 2013). As crianças que revelam défices ao nível da consciência fonológica na pré-escola e ingressam no 1º Ciclo do Ensino Básico sem o seu desenvolvimento fonológico terminado manifestam problemas na aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade (Schuele & Boudreau, 2008, Gonçalves et al., 2011).

Contudo, as opiniões de alguns autores dividem-se quanto aos níveis da consciência fonológica que melhor predizem o desempenho nas competências da leitura e da escrita. Alguns defendem que o desenvolvimento da consciência fonêmica e o conhecimento do princípio alfabético são bons preditores da aprendizagem da leitura. Neste âmbito Silva, Almeida & Martins (2010) salientam que uma intervenção que envolva o treino da consciência fonológica e a aprendizagem das letras correspondentes é mais eficaz e traz resultados benéficos na aprendizagem da leitura e escrita. Morais (2012) corrobora dizendo que as crianças que beneficiam de atividades para desenvolver a consciência fonêmica leem melhor que outras que não usufruam do treino destas competências. Por conseguinte, conclui-se que a consciência dos fonemas e saber a correspondência entre grafemas e fonemas tem um efeito positivo direto no desempenho da leitura.

Por outro lado, alguns autores são da opinião que a leitura é um fator imprescindível para o desenvolvimento da consciência fonológica. Adams (1994) considera que a habilidade de manipular unidades fonéticas como as sílabas e os fonemas pressupõe um treino que instigue as crianças a concentrarem-se nessas unidades segmentais e este treino coincide com a aprendizagem da leitura e da escrita num sistema alfabético. Posto isto, o que permite a capacidade de isolar um fonema é a aprendizagem da leitura.

Lima (2014) corrobora, alegando que nos primeiros anos do 1º ciclo de Ensino Básico, as crianças evidenciam um progresso no seu desempenho ao nível da consciência fonológica, devendo-se sobretudo este triunfo à aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto, a maioria dos estudos defende a importância do papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita.

Cysne (2012) aplicou dois programas de intervenção com o intuito de verificar a sua influência em 6 crianças do 1º ciclo com dificuldades de leitura e escrita. O programa foi direcionado para os aspetos formais e estruturais da linguagem, em particular para a consciência fonológica. Foram aplicados pré e pós – testes de consciência fonológica e de avaliação de diversas competências de leitura e escrita. Nos resultados obtidos todas as crianças demonstraram melhorias, confirmando que uma intervenção em que a consciência fonológica seja estimulada melhora o desempenho da própria habilidade de consciência fonológica e da leitura e escrita.

Ramos & Scherer (2013) efetuaram um programa de intervenção a 12 alunos do 1º ciclo, com o objetivo de investigar a importância da consciência fonológica na aprendizagem da escrita. Neste programa foram realizadas atividades de consciência fonológica e de explicitação do princípio alfabético. Chegou-se à conclusão que estas atividades tiveram um papel fundamental na aquisição da escrita de quase todos esses jovens.

Lucas (2013) realizou um estudo, com uma amostra de 57 alunos do 3º e 4º ano, para verificar em que medida é que a consciência fonológica contribui para um bom desenvolvimento da leitura e escrita. Este estudo serviu para esclarecer quais os domínios da leitura e da escrita em que a consciência fonológica apresenta uma maior influência. Foram aplicadas provas de linguagem oral (Consciência Fonológica e Nomeação Rápida), e provas de leitura e escrita. Ao nível da amostra total, de um modo geral, os resultados apontaram para uma forte relação quer da consciência fonológica, quer da nomeação rápida com a precisão e fluência ao nível da leitura e da escrita.

Ferreira (2013) concretizou um estudo com o intuito de perceber o impacto do estímulo em CF, na educação escolar, sobre as competências de leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico. Foram selecionados 47 alunos da educação pré-escolar, os quais foram divididos em dois grupos, um de controlo e outro experimental, sendo implementado um programa de estimulação em CF apenas ao grupo experimental. Foi analisado posteriormente o impacto deste programa na leitura dos mesmos sujeitos ainda a frequentar o pré-escolar e mais tarde após a entrada no 1º ano de escolaridade. A comparação de grupos mostrou que o desempenho de crianças que haviam sido estimuladas era significativamente distinto e superior ao das crianças que não haviam sido sujeitas a estímulo em CF, para tarefas de consciência silábica e segmental. Esta vantagem do grupo experimental veio contribuir para a perspectiva de que a implementação do programa de estímulo tinha sido realmente eficaz quer no que respeita à melhoria de desempenhos em CF, quer no que concerne às realizações em leitura.

Resumindo, a consciência fonológica é benéfica para o processo de aprendizagem da leitura e escrita (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008), sendo uma boa maneira de consolidar as competências no domínio da consciência fonológica o treino consistente, sistemático e incidente sobre as unidades do oral (Freitas et al, 2007).

Assim, para aprender a ler é necessário ter uma boa consciência fonológica, ou seja, o conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas.

Além disso, procedimentos de intervenção voltados ao desenvolvimento de habilidades metafonológicas, especialmente procedimentos para desenvolver a consciência fonológica, são capazes de produzir ganhos quanto à decodificação, compreensão e produção que são importantes em leitura e escrita (Capovilla et al., 2004).

Em conclusão, e analisando os vários estudos e autores que estudam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, é indiscutível que apesar das opiniões diversas todos opinam que o desenvolvimento da consciência fonológica tem um papel preponderante no sucesso da aquisição das competências da leitura e da escrita. Aqueles que acreditam que o desenvolvimento da consciência fonémica é o melhor preditor de sucesso na aprendizagem aliado a um bom conhecimento do princípio alfabético são da opinião que é através da leitura que a criança desenvolve a consciência fonológica. Esta situação deve-se ao facto que a consciência fonémica desenvolver-se aquando da aprendizagem da leitura, daí a sua correlação. Outros acreditam que é através de atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, abordando todos os seus níveis (palavra, silábica, intrassilábica e fonémica), que a criança consegue aprender de um modo harmonioso e profícuo a ler e a escrever.

Como não se verificou consenso na correlação entre consciência fonológica e a leitura e escrita, surgiu a ideia de realizar este estudo para verificar se realmente o desenvolvimento da consciência fonológica através de atividades diversificadas contribuem ou não para o progresso das competências da leitura e da escrita na amostra desta investigação.

PARTE II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 1 - Enquadramento Metodológico

1.1 Introdução

É inegável que ler é um processo vital que nos permite conhecer o mundo e adquirir variados conhecimentos. A criança, através da leitura, desenvolve a sua criatividade, “dá asas” à sua imaginação e adquire cultura. Como tal, a aprendizagem da leitura é a primordial a nível das aprendizagens nos primeiros anos de escolaridade. Contudo, não obstante a maioria das crianças aprender a ler sem dificuldade, existe uma grande percentagem que, apesar de a sua instrução ser a adequada, manifesta atrasos e dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, comprometendo o sucesso escolar (Cruz, 2009).

Assim sendo, a intervenção precoce no âmbito da leitura torna-se vital nos primeiros anos de escolaridade. É essencial que a criança adquira o hábito da leitura de modo a ampliar o seu vocabulário, facto este que se vai refletir na escrita e no seu domínio, já que, por norma, quem lê mais escreve melhor. Apesar de existirem várias causas para justificar a dificuldade na aquisição da leitura e da escrita, uma delas é, sem dúvida, o baixo nível na consciência fonológica da criança.

Foi neste sentido e partindo do pressuposto de que a consciência fonológica é um dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, que surgiu o tema deste estudo. Sendo assim, o tema desta investigação incide na capacidade metalinguística e no seu treino, através de atividades lúdico-pedagógicas que pretendem desenvolver a perceção auditiva e visual, bem como o desenvolvimento fonológico das crianças, de forma a melhorar as suas competências da leitura e da escrita.

1.2 Motivações para realizar esta investigação

O intuito deste estudo foi demonstrar a influência que o domínio da consciência fonológica tem na aprendizagem da leitura e da escrita. Pretendemos, de igual modo, contribuir para o desenvolvimento linguístico das crianças que participaram no estudo e identificar possíveis estratégias que possam ser usadas pelos docentes no contexto escolar. Apesar de todos desejarem o sucesso escolar dos seus alunos, nem sempre usam métodos diversificados para o alcançarem. Todos os alunos são distintos, logo, cabe ao professor determinar estratégias de ensino-aprendizagem adequadas às dificuldades deles.

É fulcral sensibilizar e alertar os educadores de infância, professores e familiares para a importância de efetuar atividades e desenvolver hábitos com o intuito de desenvolver competências fonológicas, de modo a atenuar ou prevenir eventuais dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, já que, segundo a opinião de alguns autores, estas podem ser ultrapassadas através de uma intervenção precoce, individualizada, intensiva e sistemática.

Com base neste problema e na revisão bibliográfica desenvolvida, foram delineadas questões de investigação que serão apresentadas de seguida.

1.3 Questões de Investigação

Investigar é indagar através de um processo metódico, flexível e objetivo, que permita compreender e explicar fenómenos em toda a sua complexidade, em contexto natural (Meirinho & Osório, 2010, Coutinho, 2013).

Neste âmbito, o presente trabalho teve a preocupação de contribuir para responder a duas questões:

- 1- O desenvolvimento da consciência fonológica é um pré-requisito essencial para a aquisição da leitura e da escrita?
- 2- O desenvolvimento da consciência fonológica, através da intervenção, melhora as competências da leitura e da escrita?

Com o intuito de responder a estas questões foram definidos os objetivos de estudo em causa.

1.4 Objetivos da Investigação

A organização do presente estudo teve subjacentes os seguintes objetivos:

- 1- Adquirir conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem na área da leitura e da escrita;
- 2- Aprofundar conhecimentos acerca da consciência fonológica;
- 3- Compreender a relação entre a consciência fonológica e as dificuldades da leitura e da escrita;
- 4- Promover o desenvolvimento das habilidades de processamento fonológico;
- 5- Verificar se o desenvolvimento da consciência fonológica atenua as dificuldades na aquisição da leitura e escrita;
- 6- Proporcionar atividades diversificadas que motivem o aluno para a aprendizagem da leitura;

Capítulo 2 - Metodologia

2.1. Tipo de Estudo

Este estudo está inserido no âmbito de uma investigação em educação e segue uma metodologia qualitativa, pelo facto dos dados recolhidos se apoiarem em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (Bogdan e Bilken, 1994). Os modelos qualitativos sugerem que o investigador realize um trabalho de campo, faça observações, emita juízos de valor e de análise. Na investigação qualitativa é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contato com o desenvolvimento do acontecimento. Em qualquer investigação qualitativa não existe descoberta de conhecimento, mas sim construção de conhecimento (Stake, 1999).

No caso concreto da nossa pesquisa, pretendeu-se realizar um estudo de caso, que, como o nome indica, trata-se de um plano de investigação que abarca o estudo intensivo e detalhado de uma entidade (Coutinho, 2013).

Esta abordagem metodológica de investigação procura compreender, explorar e descrever um acontecimento na sua complexidade, numa determinada situação e contexto, onde estão envolvidos diversos fatores e onde são utilizadas diversas fontes de informação (Stake, 1999). Yin (2005) corrobora esta ideia ao afirmar que o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar, baseando-se num conjunto de características relacionadas com a recolha de dados e na análise dos mesmos. Segundo o mesmo autor, esta é a abordagem que melhor se enquadra na investigação em educação.

No estudo de caso observa-se e estuda-se o caso em pormenor, em profundidade e no seu contexto natural, recorrendo a todos os métodos necessários e adequados para conhecer toda a complexidade do caso em estudo (Yin, 1994). Inclusivamente, os dados recolhidos podem ser de natureza quantitativa ou qualitativa, dependendo dos objetivos que se pretende atingir e sempre com o intuito de melhor compreender o caso (Coutinho, 2013).

Martins (1996) ainda alega que os objetivos de um estudo de caso podem-se sintetizar em cinco aspetos:

(...)descrever e analisar situações únicas; gerar hipóteses que contrastem com outros estudos mais rigorosos; aquisição de conhecimentos; diagnosticar uma situação para orientar ações de intervenção e complementar as informações provenientes de investigações quantitativas (p.15).

Este estudo baseia-se nesta perspetiva defendida por Martins (1996), na medida em que se assenta numa pesquisa aprofundada de um objeto de estudo bem definido, com o intuito de compreender quais as estratégias que poderão ser implementadas a nível do desenvolvimento da consciência fonológica, a fim de, promover um maior sucesso escolar.

Outro dos aspetos fundamentais num estudo de caso é a seleção do “caso”, pois este é o ponto central e fulcral de toda a investigação e é ele que conduzirá o investigador ao longo de todo o processo de recolha de dados (Estrela, 2009). Neste âmbito, irá ser apresentado o meio, a escola e a turma, onde as alunas estão integradas, com dados recolhidos do Projeto Educativo da Escola (PEE), do Processo Individual dos Alunos (PIA) e das Fichas de Anamnese respondidas pelos encarregados de educação.

2.2- O meio

O meio envolvente ao estabelecimento de ensino tem suma importância no desenvolvimento pedagógico, cultural e social das crianças, pois pode influenciar tanto positivamente como negativamente as suas aprendizagens. Portanto é vital fazer-se uma caracterização de todo o espaço circundante às crianças tanto a nível físico como social.

A escola onde decorreu a investigação fica localizada na vila de Tortosendo, no concelho da Covilhã, pertencente ao distrito de Castelo Branco. Trata-se de uma vila pacata com apenas 5624 habitantes, contudo é considerada a maior e a mais antiga vila do concelho da Covilhã. Para além da zona central da vila, existe a zona do Cabeço, do Casal da Serra, do Belo Zêzere e muitas zonas rurais. Tem várias capelas e outros símbolos religiosos (via-sacra), espalhados por toda a vila, que se encontram bem conservados. O caminho-de-ferro, que ali chegou no final do século passado, trouxe bastante desenvolvimento ao Tortosendo, que foi em tempos um grande polo dos lanifícios. A grande maioria dos habitantes trabalhava na indústria têxtil que, infelizmente, sucumbiu com a crise, conduzindo muitas pessoas ao desemprego. Contudo, a vila ganhou vida com a construção do Parque Industrial do Tortosendo que emprega largas centenas de pessoas e trouxe alguma estabilidade económica à zona. No campo social, cultural e desportivo, a vila tem algumas coletividades destacando-se o Centro de Convívio e Apoio à Terceira Idade com um Lar e um Centro de Dia para idosos; o Sport Tortosendo e Benfica; o Unidos Futebol Clube do Tortosendo, com um campo de jogos coberto e um anfiteatro com capacidade para quase 500 pessoas; a LAT (Liga de Amigos do Tortosendo) com um grupo coral e um boletim trimensal, entre outras atividades; o Grupo Desportivo Casalense; o C.P.T. dos Pinhos Mansos Núcleo Sportinguista do Tortosendo e o Clube de Caça e Pesca do Tortosendo. É ainda de destacar o kartódromo que fica junto da estrada que liga o Tortosendo

ao Paul e Unhais da Serra, o Circuito de Manutenção, duas piscinas e um parque de Merendas / Praia Fluvial junto ao rio Zêzere (Regulamento Interno 2009/2013).

A escola onde foi realizada a investigação fica localizada numa zona residencial que inclui um bairro social, no qual estão inseridas famílias com uma condição socioeconómica média ou média-baixa, incluindo de etnia cigana, que vivem em frente à escola em questão.

2.2.1- A Escola

A Escola Básica do 1º Ciclo em análise pertence ao Mega Agrupamento Frei Heitor Pinto, situado na cidade da Covilhã, distrito de Castelo Branco. O Mega Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto é uma unidade administrativa que integra unidades escolares de todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao secundário. Tem um total de doze estabelecimentos de educação Pré-escolar, catorze escolas do 1º Ciclo, duas Escolas do 2º e 3º ciclos e uma Escola Secundária. Este número de estabelecimentos de educação resultou da fusão dos Agrupamentos de Escolas do Paul e do Tortosendo com a Escola Secundária Frei Heitor Pinto.

A escola onde decorreu a investigação é constituída por três edifícios. No edifício A existem quatro salas de aula e no edifício B há duas salas de aula e um pequeno gabinete destinado ao Ensino Especial. No edifício C funciona a cantina escolar que possui uma cozinha e um refeitório e ainda a biblioteca escolar / centro de recursos educativos da Rede Nacional de Bibliotecas. Tem um pátio coberto e outro fechado a todo o comprimento dos edifícios A e B, onde se encontram os serviços sanitários dos alunos e professores. O espaço exterior é amplo e circunda toda a escola, o que possibilita as brincadeiras e jogos, existindo algumas estruturas lúdicas, como por exemplo, o escorrega e os baloiços para esse mesmo propósito.

A escola é frequentada por cerca de 80 alunos. Tem 4 professores titulares de turma, 2 de apoio educativo e 1 de educação especial sendo 5 o número do pessoal não docente. No primeiro andar do edifício A encontra-se a sala do 2º ano de escolaridade, turma frequentada pelas duas alunas que usufruíram do plano de intervenção realizado nesta investigação.

2.2.2- A turma

A turma do 2º ano é constituída por dezassete alunos: 7 do género masculino e 10 do género feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Sete alunos têm 7 anos, seis têm 8 anos e quatro têm 9 anos. A maioria das crianças é oriunda de famílias com um nível socioeconómico médio-baixo e de famílias disfuncionais, sendo sete dos alunos de etnia cigana.

Existem dois alunos enquadrados no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro e cinco a usufruir de apoio pedagógico personalizado devido a dificuldades de aprendizagem. É uma turma que apresenta um aproveitamento e comportamento pouco satisfatórios. Em geral, os alunos da turma são pouco empenhados nas tarefas escolares e com resultados escolares no limiar das classificações positivas, visto que vivem num ambiente pouco estimulante, tanto a nível emocional, como cultural, conduzindo-os a uma desmotivação e falta de interesse pelas atividades escolares. A maioria dos pais são empregados fabris, outros estão desempregados e possuem a escolaridade mínima, não existindo na maioria dos casos um envolvimento parental no percurso escolar dos seus educandos. Para se verificar um desenvolvimento intelectual e emocional das crianças adequado é fundamental que haja uma interação entre a escola e os pais. Seis dos alunos já sofreram uma retenção, inclusivamente, dois deles já é a segunda vez que repetem o 2º ano.

De entre as crianças, cinco estão sinalizadas como tendo dificuldades de aprendizagem,

como tal, foram selecionadas quatro crianças que apresentassem lacunas nas competências da leitura e da escrita para participarem no estudo.

2.2.3 A Amostra

A amostra foi escolhida em função dos objetivos do estudo que se prendem com o problema que nos propusemos analisar. Como tal, pode-se referir que se trata de uma amostragem não-probabilística, onde foi utilizada a técnica de amostragem criterial, já que a investigadora selecionou os elementos segundo um critério bem definido: alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita (Coutinho, 2013).

Foram selecionadas, num primeiro momento, quatro crianças que iriam ser posteriormente divididas em dois grupos: um de controlo e um experimental. Foram realizados os pré-testes aos quatro elementos de modo a detetar as áreas fortes e fracas. Contudo, ao analisar os testes e comparando os resultados, foram detetadas algumas discrepâncias nas competências das alunas. Apesar de todas elas estarem sinalizadas pela professora titular como tendo dificuldades na leitura e na escrita, duas delas destacaram-se no grupo, uma pela positiva e outra pela negativa. Como tal, não seria viável dividi-las em dois grupos já que não se verificou conformidade ao nível das competências da amostra, uma vez que, tal como Coutinho (2013) defende, a validade dos planos de tipo experimental reside no pressuposto da semelhança dos grupos que se comparam. Posto isto, e como não se verificou equivalência, foi estipulado apenas manter um grupo, um grupo experimental, constituído pelas duas alunas que obtiveram resultados similares.

Por conseguinte, a amostra utilizada é formada por duas crianças do género feminino, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. Ambas apresentam dificuldades de aprendizagem e não tinham conseguido, até ao momento da nossa intervenção, adquirir as competências necessárias para prosseguir com sucesso os estudos. Estavam sinalizadas pela professora como tendo dificuldades na leitura e escrita e recebiam apoio educativo. Foi-lhes elaborado um Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) ao abrigo do Despacho Normativo Nº 24- A / 2012 de 6 de dezembro. O artigo 21º deste despacho cita que “sempre que os resultados escolares nas áreas disciplinares de Português e de Matemática do 1º ciclo o justifiquem, são, obrigatoriamente, adotados planos de atividades de acompanhamento pedagógico para os alunos, na área não disciplinar de Estudo Acompanhado”. É de referir que uma delas foi sujeita a uma retenção, todavia, ainda demonstra bastantes dificuldades e resultados negativos em muitas das provas realizadas no teste diagnóstico.

De seguida irá ser feita uma caracterização das alunas que serão, doravante, denominadas de Aluna B. e de Aluna L..

A Aluna B.

História Pessoal

A aluna B. tem 7 anos e vive apenas com a mãe e um irmão de 5 anos de idade. É de nacionalidade portuguesa e vive num apartamento T3 num bairro social, onde tem um quarto próprio. A mãe tem 23 anos e 9º ano de escolaridade, encontrando-se, no momento, desempregada. Em relação ao pai não são conhecidos quaisquer dados já que este encontra-se em paradeiro desconhecido. Apesar de ter encontros pontuais com a filha, não participa na vida dos filhos, pois não tem nem trabalho nem residência fixa. Esta situação revela-se prejudicial para a aluna a nível psicológico, dado que o clima entre os progenitores não é saudável, inclusivamente, já foi levada pelo pai para outro país sem o conhecimento da mãe.

A rotina diária da criança inicia-se com a sua higiene diária, tomando de seguida o pequeno-almoço em família e dirigindo-se posteriormente para a escola, a pé, com a mãe, onde permanece até às 17 horas e 30 minutos. De seguida, vai para casa onde realiza os seus trabalhos para casa, toma banho, janta, vê televisão e deita-se por volta das 21 horas e 30 minutos.

Nos seus tempos livres e nos fins-de-semana, a Aluna L. vê televisão, essencialmente desenhos animados e joga no *tablet*, possuindo também um computador com acesso à internet. Por vezes, também estuda e faz algumas cópias para melhorar a caligrafia. Gosta de pintar e não gosta de ler.

História do desenvolvimento

A Aluna B. nasceu a 03/08/2007 de parto normal às 37 semanas de gestação. Pesava 3.200kg e era uma bebé um pouco chorona, usufruindo de leite materno até ter 1 mês de vida. Foi uma gravidez vigiada e decorreu normalmente, apesar de a mãe ter epilepsia e os níveis de colesterol e glicemia um pouco alterados. É de referir que foi uma mãe muito jovem e inexperiente, pois engravidou aos 15 anos.

Segundo a mãe, a Aluna B. teve um desenvolvimento motor e socio afetivo normal, não tendo quaisquer problemas de saúde. Apresenta, no entanto, alguns problemas de visão, usando óculos para corrigir a miopia e o astigmatismo, mas não apresenta quaisquer problemas de audição. Apesar da idade, ainda revela ter problemas a nível da linguagem, não apresenta um discurso fluido e não pronuncia corretamente algumas palavras.

Segundo a mãe, é uma criança independente na sua higiene pessoal, veste-se e come sozinha, apesar de não ter muito apetite, ajudando inclusivamente em algumas tarefas domésticas básicas. No entanto tem, de vez em quando, o apoio da mãe no banho e na escolha da roupa, visto que, segundo a mãe, a criança não combina bem as roupas de acordo com o clima.

História Educacional

Frequentou o Jardim de Infância e entrou para o 1º ano de escolaridade aos 6 anos.

▪ 1º ano de escolaridade

A aluna não adquiriu algumas competências estabelecidas para o mesmo, essencialmente ao nível da língua portuguesa. Apresentou dificuldades de aprendizagem, não conseguindo ler nem escrever autonomamente. Revelou um grande défice de atenção e de concentração e pouco interesse pelas atividades escolares. Revelou níveis de imaturidade em todas as áreas, não conseguindo ser autónoma na realização das tarefas nem organizada nos trabalhos. Apresentou dificuldades na aquisição e na aplicação dos conhecimentos e revelou, igualmente, alguma dificuldade na compreensão e interpretação de ideias. Na área de Português, não dominou a ortografia e apresentou falhas ao nível da caligrafia, revelando dificuldades na leitura e na expressão oral. Demonstrou ainda muitas dificuldades na ordenação de letras e sílabas de modo a formar palavras, bem como na escrita e transcrição de frases. Devido às suas dificuldades, a aluna usufruiu de apoio individualizado uma vez por semana e foi definido um Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) para promover o seu sucesso escolar, contudo não se verificaram muitos progressos. A aluna transitou para o 2º ano mas foi sugerido, por parte da professora titular, que continuasse a acompanhar o programa de 1º ano.

- 2º ano de escolaridade

A Aluna B. começou por acompanhar o programa de 1º ano, pois no ano transato não adquiriu as competências da leitura nem da escrita. Continuou a revelar muitas dificuldades de aprendizagem e falta de métodos de trabalho e de estudo. No final do 1º período, revelou um desempenho de Insuficiente, não conseguindo acompanhar o ritmo da turma, devido essencialmente ao seu nível escasso de compreensão. Não conseguia ler textos previamente estudados e ainda não tinha interiorizado os casos de leitura, dando inclusivamente muitos erros ortográficos a ponto de se tornar impercetível aquilo que escrevia. Estas dificuldades repercutiam-se nas outras áreas, de modo igualmente acentuado, principalmente a Matemática. Perante estas dificuldades foi estipulado que iria continuar a usufruir de apoio individualizado e foi novamente elaborado o PAP para que a família (mãe) tivesse um papel na evolução escolar da filha, pois foi notório, ao longo do período, que a aluna não tinha apoio em casa por parte da encarregada de educação, já que por vezes não realizava os trabalhos para casa e quando os fazia estavam incorretos. No final do 2º período, as dificuldades mantiveram-se, porém a aluna revelou um pouco mais de maturidade e melhorou na leitura, tornando-se mais confiante e empenhada nas tarefas escolares. No entanto, continuou a não ter métodos de trabalho em casa e revelou acentuadas dificuldades na compreensão e apreensão dos conteúdos escolares. É uma criança que necessita de apoio constante para que se mantenha concentrada no seu trabalho, pois dispersa-se com muita dificuldade e deste modo não acompanha o ritmo da turma, prejudicando os seus resultados académicos.

A aluna L.

História Pessoal

A aluna L. é uma criança de nacionalidade portuguesa, nascida a 28/08/2006, tendo neste momento 8 anos e 10 meses de idade. Reside com os pais e um irmão mais novo (4 anos) numa casa própria com um pequeno terreno para cultivo na vila de Tortosendo. É uma casa pequena, razão pela qual foi forçada a partilhar o seu quarto com o seu irmão. Trata-se de uma família de nível socioeconómico médio-baixo, sendo apenas o pai o único que reporta sustento para a família. Este tem 40 anos de idade e trabalha como cantoneiro de limpeza na Câmara Municipal do concelho. No que concerne às habilitações literárias dos pais da Aluna L., é de referir que o pai tem apenas o 4º ano de escolaridade e a mãe, de 39 anos, concluiu o 6º ano de escolaridade, encontrando-se neste momento desempregada.

A rotina diária da criança inicia-se com a sua higiene diária, tomando de seguida o pequeno-almoço em família e dirigindo-se posteriormente para a escola, a pé, com a mãe, onde permanece até às 17 horas e 30 minutos. De seguida, vai para casa começando por fazer os seus trabalhos de casa, de seguida, janta, vê televisão e deita-se por volta das 22 horas. A aluna não possui computador e realiza os trabalhos de casa no quarto.

Nos seus tempos livres e nos fins-de-semana, a Aluna L. vê televisão, essencialmente desenhos animados e telenovelas com a mãe, joga jogos tradicionais (escondidas, salto à corda, apanhadas) com o irmão mais novo e visita uma meia-irmã mais velha que habita noutra localidade.

História do desenvolvimento

A Aluna L. nasceu de parto normal às 38 semanas de gestação sem quaisquer complicações nem para a mãe nem para a bebé. Nasceu com 3,850 kg e 56 cm. Usufruiu de amamentação materna até aos 3 anos de idade e, segundo a mãe, teve um desenvolvimento normal a nível motor e socioafetivo. No entanto, é uma criança que não reage favoravelmente a pessoas e situações estranhas, sendo inclusivamente um pouco agressiva. Quando é confrontada com determinadas atitudes, recorre a mentiras. Apesar de não ter problemas de saúde apresenta problemas de visão, tendo-lhe sido diagnosticada, em 14/11/2012, uma ambliopia em ambos os olhos, apresentando uma acuidade na ordem dos 20%. Mesmo com óculos a aluna apenas atinge a acuidade visual de 50%, mostrando dificuldades na identificação quer de letras quer de formas.

Segundo a mãe, é uma criança independente na sua higiene pessoal, veste-se e come sozinha e até ajuda em algumas tarefas domésticas básicas. Contudo, a mãe faz questão de ajudar na higiene pessoal para garantir que esta é feita corretamente.

Apesar de ter sido esta a informação prestada pela encarregada de educação, a Aluna L. apresenta uma aparência descuidada a nível de vestuário, por vezes este encontra-se danificado e sujo. Demonstra não fazer uma higiene diária, havendo situações de negligência por parte da mãe. Este descuido também foi o causador do isolamento da criança no meio escolar, visto os colegas recusarem-se a brincar com ela.

História Educacional

▪ 1º ano de escolaridade

A aluna L. ingressou no 1º ano de escolaridade com 6 anos de idade, mas como não frequentou o ensino pré-escolar, apresentava lacunas graves na aquisição das competências fundamentais para a frequência do 1º ciclo. Demonstrou não saber como se comportar dentro de uma sala de aula, não sossegava e não acatava ordens vindas da professora. Revelou problemas na motricidade fina, não conseguia pintar, recortar, nem escrever letras e números, manifestou igualmente dificuldade em compreender as tarefas que lhe eram atribuídas e na capacidade de memorização dos conteúdos lecionados. Para além disso, revelou dificuldades na orientação espacial, não tendo a lateralidade simples consolidada, o que comprometia a organização na realização das tarefas.

Assim, tornou-se evidente ser necessário que a aluna comesse a usufruir de apoio individualizado para trabalhar as competências que deveriam estar consolidadas na altura, tendo começado a beneficiar de um apoio com metodologias de trabalho diferenciadas que iam ao encontro das suas necessidades e gostos, visando a progressão escolar e a sua autonomia. Outra medida do apoio especializado foi a elaboração de um Plano de Acompanhamento Pedagógico de modo a que todos os intervenientes fossem responsáveis pelo sucesso educativo da aluna em questão. Perante tais dificuldades, ela foi referenciada pela professora titular para a equipa do ensino especial, que elaborou um relatório Psicopedagógico que lhe permitisse ser encaminhada para a consulta de desenvolvimento.

Neste relatório foram assinalados os principais problemas comportamentais da aluna, diferenciados ao nível da frequência com que surgiam. Seguidamente serão descritos os problemas que revelou com mais frequência:

- ✓ Sai do lugar sem autorização;
- ✓ Destrói objetos;

- ✓ Altera a disciplina na sala de aula;
- ✓ Requer fiscalização contínua;
- ✓ Desobediente;
- ✓ Impulsiva;
- ✓ Copia o trabalho de outros;
- ✓ Desinteressada das matérias escolares;
- ✓ Bastante nervosa e tensa em situação de teste;
- ✓ Pede ajuda ao professor e pede para repetirem o que foi dito;
- ✓ Omite, substitui, pronuncia mal, etc. o que lê oralmente;
- ✓ Ao falar, faz uso incorreto da linguagem;
- ✓ Escreve muito mal (escrita indecifrável);
- ✓ Gagueja;
- ✓ Incapaz de fazer operações aritméticas simples;
- ✓ Mostra pouca capacidade de atenção;
- ✓ Muito sensível a críticas ou correções;
- ✓ Solitária (introvertida);
- ✓ Indecisa;
- ✓ Geralmente apresenta boa disposição;
- ✓ Desajeitada (cai, tropeça, vai de encontro a coisas);
- ✓ Irrequieta;
- ✓ Sofre de tiques nervosos;
- ✓ É mentirosa.

Com todo o apoio de que beneficiou ao longo do ano letivo, a aluna revelou alguns progressos ao nível do desenvolvimento e aquisição das competências exigidas no 1º ano, contudo apenas transitou para o 2º ano por imperativo legal, pois ficou estabelecido que iria continuar a acompanhar o programa de 1º ano, usando ainda os livros do mesmo ano.

▪ 2º ano de escolaridade

A Aluna L. ingressou no 2º ano de escolaridade a acompanhar o programa de 1º ano por não ter desenvolvido as competências necessárias para conseguir acompanhar o programa do 2º ano. Continuou a revelar dificuldades em reter os conhecimentos adquiridos, detendo um ritmo lento de aprendizagem, períodos escassos de concentração, atenção e falta de empenho. Como manteve as dificuldades, foi novamente proposto que continuasse a usufruir de apoio individualizado e foi elaborado o PAP com o intuito de ter o apoio dos pais em casa, pois foi notório que a aluna não tinha hábitos de trabalho e de estudo. A nível comportamental melhorou um pouco no sentido de obedecer e respeitar mais as regras, mas continuou a ter dificuldade em integrar-se no grupo turma.

Apesar do apoio individualizado dado e das fichas adaptadas a Aluna L. evoluiu de forma pouco satisfatória e continuou a demonstrar muitas dificuldades em todas as áreas, como tal ficou retida no 2º ano.

▪ 2º ano de escolaridade

No final do 1º período, a Aluna L. continuou a revelar falta de métodos de estudo e de trabalho, inclusivamente, os pais, nesta altura, ainda não tinham adquirido os manuais escolares de 2º ano para que a filha pudesse trabalhar em casa e deste modo evoluir um pouco mais. Foram notórias as falhas na leitura, na escrita, no cálculo mental e na capacidade de

raciocínio. Mais uma vez, a aluna começou a usufruir de apoio individualizado e foi elaborado o PAP. No final do 2º período, a aluna demonstrou mais entusiasmo pelas aprendizagens, esforçou-se por superar as suas dificuldades e ser mais autónoma na realização das tarefas, pedindo apenas apoio da professora quando não compreendia o pretendido em determinadas atividades. No Português melhorou na leitura e na escrita, já compreendia razoavelmente textos pequenos e passou a escrever com maior correção ortográfica. Na área da Matemática continuou a revelar muitas dificuldades, essencialmente em identificar as operações que resolviam os problemas e no Estudo do Meio revelou falta de estudo. Posto isto, continuou a revelar um desempenho Insuficiente em todas as áreas.

2.3 Procedimentos

O primeiro passo a dar foi a elaboração de alguns documentos necessários para dar partida ao processo, nomeadamente, os pedidos de autorização para a realização do estudo e para a participação dos alunos por parte dos seus encarregados de educação bem como a ficha de anamnese para ser entregue aos mesmos.

Posteriormente, no dia 26 de setembro de 2014, foi dirigida uma carta ao diretor do Agrupamento Frei Heitor Pinto a solicitar autorização para realizar um estudo no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor (Apêndice I). Após ter recebido o deferimento por parte do diretor, foram estabelecidos contatos com a diretora da escola selecionada para a realização da investigação e com a professora titular do 2º ano, a fim de solicitar a sua colaboração. Nesta mesma reunião foram escolhidas as alunas que se enquadravam no objetivo da investigação, ou seja, que apresentassem no momento dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Foi agendada uma nova reunião com a professora e os encarregados de educação das alunas, para ser explicado o objetivo do estudo e solicitar a autorização dos mesmos (Apêndice II), sendo no mesmo dia entregue a ficha de anamnese (Anexo IV) para ser preenchida pelos próprios. É de salientar que a investigadora disponibilizou-se para realizar a ficha de anamnese em forma de entrevista, contudo, os pais não ficaram recetivos à mesma e optaram por responder por escrito. Após ter recebido as autorizações foi crucial ter acesso aos documentos escolares das alunas, nomeadamente a Ficha Individual do Aluno, as avaliações pedagógicas dos anos anteriores, os Planos de Acompanhamento Pedagógico e as Fichas de Avaliação (mensais, trimestrais e globais) para deste modo recolher os elementos relativos à vida escolar, promotores de uma melhor compreensão dos elementos da amostra. Foram também agendados os dias e o horário em que iriam decorrer as sessões com as alunas, ficando estipulado dois dias por semana, terças e quintas-feiras no primeiro período da manhã, das 9h 30 até às 10h30.

A presente investigação desenrolou-se em três momentos distintos: avaliação diagnóstica, intervenção e avaliação final. Inicialmente foram realizados os testes diagnósticos ou pré-testes para detetar as áreas fracas das alunas, para de seguida ser formulado o plano de intervenção. Para esta avaliação diagnóstica foram selecionados três instrumentos para avaliar o domínio linguístico das crianças ao nível da consciência fonológica, da leitura e da escrita.

Quadro 2 - Instrumentos

Consciência fonológica	Leitura/ Escrita	Escrita
Bateria de provas fonológicas de Ana Cristina Silva (2008)	D.I.L.E – Diagnóstico informal da linguagem escrita de Vítor da Fonseca (1978)	Ditado “O rato e o pato” adaptado de José Augusto da Silva Rebelo (1993)

O primeiro teste a ser implementado foi a Bateria de provas fonológicas (Anexo I) que avalia duas das categorias da consciência fonológica: a consciência silábica e a fonémica. De seguida foi aplicado o segundo teste, o D.I.L.E – Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita de Vítor da Fonseca (Anexo II). Posteriormente foi realizado um ditado (Anexo III) com as duas crianças com o intuito de detetar possíveis dificuldades a nível fonético e detetar se as crianças possuem a consciência da palavra bem consolidada. O ditado continha pares mínimos de modo a avaliar a perceção auditiva da criança.

Num segundo momento foi elaborado um plano de intervenção, com base nos resultados dos pré-testes, com o objetivo de desenvolver as áreas em que as crianças apresentaram mais dificuldades.

No terceiro momento da investigação, foram aplicados os mesmos testes usados na avaliação diagnóstica, para deste modo verificar com exatidão se houve evolução da aprendizagem das alunas após usufruírem das sessões que compunham o plano de intervenção e, deste modo, poder verificar a eficácia deste.

2.4 Instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação pré e pós intervenção utilizados nesta investigação foram selecionados com a finalidade de avaliar os domínios linguísticos das crianças, nomeadamente a consciência fonológica, a leitura e a escrita.

Bateria de provas fonológicas

Este instrumento, elaborado por Ana Cristina Silva, pretende essencialmente avaliar a consciência fonológica das crianças em idade escolar, ou seja, avaliar a capacidade em reconhecer segmentos sonoros da cadeia falada ao nível das sílabas e dos fonemas. De modo a conferir a natureza heterogénea da consciência fonológica esta prova apresenta diferentes níveis de dificuldade. A bateria inclui três tipos de tarefas: classificação, manipulação e segmentação, sendo constituída por seis subtestes (Silva, 2008).

Na primeira tarefa encontramos dois subtestes, o da classificação com base na sílaba inicial, sendo este constituído por 14 itens, e o da classificação com base no fonema inicial, com 14 itens. Nesta tarefa a criança terá de categorizar duas palavras em quatro usando um critério silábico e fonémico (Silva, 2008).

Na segunda tarefa, a de manipulação, é pedido à criança que retire uma sílaba ou fonema a uma palavra gerando uma pseudopalavra. É composta por dois subtestes: a supressão da sílaba inicial, com 14 itens, e a supressão do fonema inicial com 24 itens (Silva, 2008).

Na última tarefa a criança terá de dizer as sílabas e fonemas que compõem as palavras apresentadas. É composta por dois subtestes, o da análise silábica e o da análise fonémica, ambos com 14 itens. É de salientar que todos os itens da bateria são apresentados com suporte figurativo, sendo as palavras identificadas oralmente. Esta prova é aplicada individualmente e é cotado um ponto para cada resposta correta.

D.I.L.E. - Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita

O D.I.L.E., elaborado por Vítor da Fonseca, constitui um meio informal de diagnóstico dos fatores de comportamento que compreendem a aprendizagem da linguagem escrita. Trata-se de um instrumento pedagógico que facilita a identificação do perfil de aprendizagem da criança, de forma a delinear um conjunto de estratégias a utilizar no seu processo de aprendizagem, com base nas suas áreas fortes e fracas. Não delimita uma faixa etária específica, dirigindo-se a crianças já sujeitas a uma escolaridade. O D.I.L.E. encontra-se dividido em duas partes distintas, que são respetivamente: Aspetos Recetivos da Linguagem Escrita (pré-aptidões da leitura) e as Aptidões da Leitura Oral e Silenciosa. A primeira parte engloba tarefas como a discriminação visual de símbolos gráficos, a discriminação visual de letras, o nome e som de letras, silabação, discriminação visual de palavras, memória visual, análise fonética, reconhecimento de palavras, vocabulário e articulação. Algumas destas tarefas envolvem aspetos percetivos com particular destaque para a componente visual, considerada fundamental para a leitura (Fonseca, 2014), destacando de igual modo o princípio alfabético e a correspondência grafema-fonema, bem como a perceção auditiva. A segunda parte, a leitura oral, avalia a pronúncia, confusões, repetições e hesitações, omissões, inversões, adições e substituições, velocidade de leitura, pontuação, expressão, postura corporal, compreensão e interpretação e desenvolvimento de conclusões. Na leitura silenciosa são avaliados aspetos como a postura corporal, atenção e segurança, compreensão e interpretação e desenvolvimento de conclusões.

Ditado

O ditado selecionado foi “O rato e o pato” adaptado de José Augusto da Silva Rebelo (1993). O exercício do ditado é uma prática antiga, mas que devido à sua importância resiste ao tempo e às mudanças ocorridas nas metodologias do ensino. Através desta prática torna-se possível detetar as dificuldades dos alunos, já que no exercício do ditado duas vias são ativadas, a fonológica e a lexical. Quando a criança ouve uma palavra desconhecida recorre ao reconhecimento desta a nível fonológico fazendo a correspondência fonema-grafema, no caso de uma palavra conhecida faz o uso da via lexical, ou seja, reconhece a palavra ouvida e representa-a graficamente graças à sua memória a longo prazo. O ditado permite a reflexão das palavras facilitando inclusivamente a leitura e a escrita, além de estimular a concentração e a consciência fonológica da criança (Salvado, 2015).

Posto isto, o exercício do ditado vai ao encontro dos objetivos desta investigação, no sentido de que esta prática exige que o aluno desenvolva a perceção auditiva de modo a realizar a correspondência fonema-grafema, além de ser possível verificar se faz corretamente a fronteira entre as palavras. Deste modo, o objetivo desta atividade é detetar possíveis erros fonéticos e verificar o domínio da consciência da palavra, sendo de referir que, apesar de haver uma análise dos erros, a criança não foi avaliada a nível morfosintático.

2.5 Plano de Intervenção

Após a análise detalhada dos resultados dos testes diagnósticos foi elaborado um plano de intervenção que contemplava algumas das áreas abordadas nos testes, contudo, foi tido em atenção, essencialmente, as áreas em que as crianças obtiveram um desempenho mais baixo, existindo um reforço nas atividades realizadas.

A implementação do plano de intervenção decorreu entre os meses de janeiro e abril, duas horas semanais, num total de 20 sessões, 10 para cada aluna com a duração de

aproximadamente 45 minutos cada sessão. As atividades para desenvolver a consciência fonológica foram elaboradas pela investigadora baseando-se em autores, tais como Coelho (2013), Elias (2005), Alves & Serra (2010) e nos seus manuais de atividades. Houve o cuidado em realizar atividades lúdico-didáticas, diversificadas e motivadoras para as crianças, de modo a que aprendessem a refletir sobre o sistema fonológico, através da brincadeira. O uso do jogo favorece a construção do conhecimento, visto que favorece uma motivação interna por parte das alunas para o lúdico, ainda que tenha de haver um estímulo externo, como a intervenção do professor, para se verificar uma sistematização dos conteúdos e consequente aprendizagem por parte das alunas (Campos, Bortoloto & Felício, 2003; Kishimoto, 1994).

Cada sessão foi iniciada com instruções sobre os procedimentos a serem utilizados e por um exercício de treino, capaz de elucidar as crianças acerca do propósito de cada atividade. De seguida, serão apresentados os objetivos gerais de cada sessão, sendo apresentado nos apêndices os planos de sessão completos.

Quadro 3 - Plano de Intervenção

Sessão 1	Consciência da Palavra	Objetivos gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a atenção e percepção auditiva das palavras; • Desenvolver a memória auditiva, visual e sequencial; • Proporcionar à criança a consciência de que a fala é composta por uma sequência de palavras que formam ideias linguísticas (frases); • Desenvolver a capacidade de segmentar a frase em palavras; • Refletir sobre o tamanho das frases; • Desenvolver a capacidade de manipular isoladamente as palavras (adicionar).
Sessão 2	Consciência da Palavra	Objetivos gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a atenção e percepção auditiva das palavras; • Desenvolver a memória auditiva, visual e sequencial; • Proporcionar à criança a consciência de que a fala é composta por uma sequência de palavras que formam ideias linguísticas (frases); • Desenvolver a capacidade de segmentar a frase em palavras; • Refletir sobre o tamanho das frases; • Desenvolver a capacidade de manipular isoladamente as palavras (Suprimir e substituir); • Desenvolver a discriminação auditiva de pares de palavras; • Identificar e diferenciar as palavras.
Sessão 3	Consciência silábica	Objetivos gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a atenção e percepção auditiva das sílabas; • Desenvolver a memória auditiva, visual e sequencial; • Desenvolver a capacidade de segmentar as palavras em sílabas; • Refletir sobre o tamanho das palavras de acordo com o número de sílabas; • Desenvolver a capacidade de reconhecimento de sílabas segundo a posição na palavra.
Sessão 4	Consciência silábica	Objetivos gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a atenção e percepção auditiva das sílabas; • Desenvolver a memória auditiva, visual e sequencial; • Desenvolver a capacidade de segmentar as palavras em sílabas; • Desenvolver a capacidade de reconhecimento de sílabas segundo a posição na palavra; • Identificar sílabas semelhantes; • Desenvolver a capacidade de manipular isoladamente as sílabas (suprimir).

Sessão 5	Consciência silábica	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a atenção e percepção auditiva das sílabas; • Desenvolver a memória auditiva, visual e sequencial; • Desenvolver a capacidade de segmentar as palavras em sílabas; • Desenvolver a capacidade de reconhecimento de sílabas segundo a posição na palavra; • Identificar sílabas semelhantes; • Desenvolver a capacidade de manipular isoladamente as sílabas (suprimir);
Sessão 6	Consciência silábica	Objetivos gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a atenção e percepção auditiva das sílabas; • Desenvolver a memória auditiva, visual e sequencial; • Desenvolver a capacidade de segmentar as palavras em sílabas; • Identificar as sílabas que poderão compor uma nova palavra; • Desenvolver a capacidade de manipular isoladamente as sílabas de modo a formar pseudopalavras.
Sessão 7	Consciência silábica	Objetivos gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a atenção e percepção auditiva das sílabas; • Desenvolver a memória auditiva, visual e sequencial; • Desenvolver a capacidade de segmentar as palavras em sílabas; • Desenvolver a capacidade de reconhecimento de sílabas segundo a posição na palavra; • Desenvolver a capacidade de manipular isoladamente as sílabas (acrescentar e suprimir); • Desenvolver a capacidade de isolar sílabas de palavras e juntá-las de modo a formar uma palavra nova.
Sessão 8	Consciência intrassilábica	Objetivos gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a atenção e percepção auditiva das sílabas; • Desenvolver a memória auditiva, visual e sequencial; • Identificar as rimas nas palavras; • Trabalhar a criação espontânea de rimas;
Sessão 9	Consciência intrassilábica	Objetivos gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a atenção e percepção auditiva das sílabas; • Desenvolver a memória auditiva, visual e sequencial; • Identificar as rimas nas palavras; • Trabalhar a criação espontânea de rimas; • Desenvolver a criatividade; • Desenvolver o vocabulário.
Sessão 10	Consciência da palavra e silábica. Leitura e escrita	Objetivos gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a atenção e percepção auditiva das sílabas; • Desenvolver a memória auditiva, visual e sequencial; • Desenvolver a capacidade de segmentar a frase em palavras; • Desenvolver a capacidade de segmentar as palavras em sílabas; • Desenvolver a criatividade; • Desenvolver o vocabulário;

Inicialmente foi estipulado abordar todos os níveis da consciência fonológica: consciência da palavra; consciência da sílaba; consciência intrassilábica e consciência fonémica, todavia as atividades das sessões foram estipuladas em função de um grau de complexidade crescente e desenvolvidas de acordo com as especificidades e necessidades das crianças, só se avançando de um nível para outro quando não restavam dúvidas e dificuldades na realização das atividades. Por conseguinte, é de salientar que não foi houve tempo para abordar, de um modo mais aprofundado, a consciência intrassilábica e o último nível da consciência fonológica, o

fonémico, visto que não faria sentido avançar para o nível mais difícil sem os anteriores estarem completamente consolidados.

PARTE III

RESULTADOS E CONCLUSÕES DO ESTUDO

Capítulo 1 - Apresentação dos resultados

1.1 Pré - testes - Avaliação Diagnóstica

Neste ponto realizar-se-á uma exposição dos resultados dos testes diagnósticos obtidos a partir do tratamento de dados e a respetiva análise descritiva, abordando o desempenho das alunas nas diferentes provas aplicadas.

Bateria de Provas fonológicas

O primeiro teste a ser aplicado foi a Bateria da Provas Fonológicas de Ana Cristina da Silva (2008) que avalia a capacidade em reconhecer segmentos sonoros da cadeia falada ao nível das sílabas e dos fonemas.

As instruções de cada atividade foram dadas pausadamente de modo a que a criança entende-se, devidamente, o que era pretendido com o exercício. Inicialmente, foi realizada a série exemplificativa da prova e, após comprovar que não restavam dúvidas por parte das alunas, procedeu-se à aplicação dos exercícios. É de salientar que, antes da passagem de cada item, foi pedido à criança que nomeasse cada uma das palavras representadas nas figuras para confirmar a correção do seu uso.

A cotação do exercício foi feita atribuindo um ponto para cada resposta certa e zero para cada resposta errada. Em nenhuma altura as alunas foram informadas se as respostas dadas estariam corretas ou incorretas, havendo a preocupação de existir um encorajamento verbal por parte da investigadora. As atividades de cada uma das categorias foram consideradas como um todo, ou seja, o total dos exercícios correspondia a 100%, de modo a podermos caracterizar o desempenho da criança. A escala usada foi de 0% a 49% que correspondia a Insuficiente; de 50% a 69% que correspondia a Suficiente; de 70% a 89% que correspondia a Bom e de 90% a 100% que classificava o desempenho em Muito Bom.

Seguem-se, os resultados da prova em forma de gráfico (figura 6) com o desempenho das crianças em cada sub-prova, seguidos de uma análise mais pormenorizada.

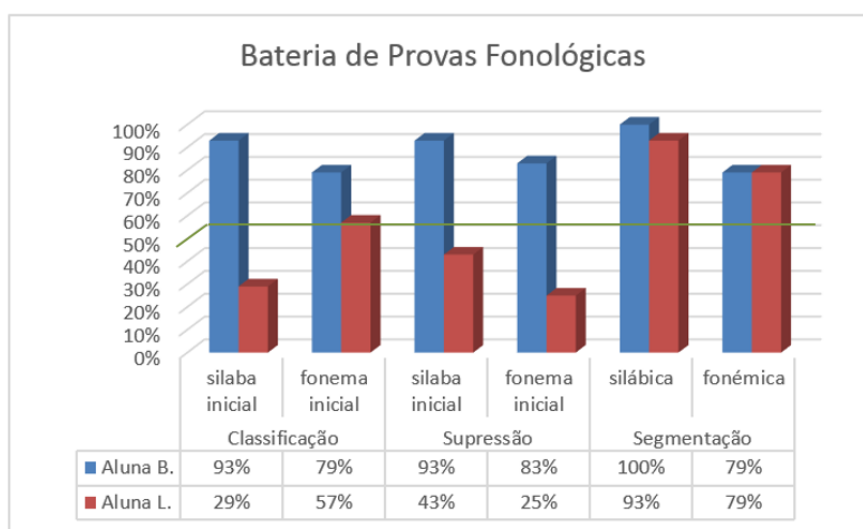


Figura 6 - Resultados da Bateria de Provas Fonológicas - Teste diagnóstico.

Perante a figura 6 podemos constatar que na primeira tarefa, a de Classificação, a **Aluna B. não apresentou dificuldades em categorizar as palavras segundo um critério silábico** ou

fonémico, ao contrário da **Aluna L. que revelou um desempenho negativo no silábico**. A Aluna B., na classificação da sílaba inicial, obteve um desempenho de Muito Bom (93%) acertando em 13 itens de 14 possíveis, em contrapartida, a aluna L. obteve um desempenho negativo de 29%, pois apenas acertou em 4 itens dos 14 possíveis. Na classificação do fonema inicial, a Aluna B. acertou em 11 itens dos 14 que compõem a prova, obtendo uma classificação de Bom (79%), a Aluna L. continuou a ter algumas dificuldades, obtendo um desempenho de Suficiente (57%), tendo acertado 8 em 14 itens. **A Aluna L. não conseguiu estabelecer um critério de resposta utilizando a sílaba e o fonema como critério. Segundo os dados, a aluna apresentou mais dificuldade em identificar a sílaba inicial nas palavras trissilábicas do que nas dissilábicas.**

Na segunda tarefa, a de manipulação, **a Aluna B. apresentou um bom desempenho na tarefa de supressão da sílaba inicial**, na qual obteve Muito Bom (93%) acertando em 13 itens dos 14 possíveis. Na supressão do fonema inicial revelou um desempenho de Bom (83%) acertando em 20 dos 24 itens da sub-prova. Foi notório que, **apesar dos bons resultados, a aluna tem mais dificuldades no critério fonémico em comparação com o silábico**. Alguns dos erros foram erros fonéticos percetivos de adição (*dedal – de.da.le; sal – sa.le*). **A Aluna L. continuou a revelar resultados negativos, na supressão da sílaba inicial** acertando em apenas 6 itens de 14 possíveis, obtendo um resultado de Insuficiente (43%). Na supressão do fonema inicial acertou em 6 dos 24 possíveis, revelando um desempenho de Insuficiente (25%). A aluna em questão **não distinguiu o critério silábico do fonémico**, na medida em que, quando apenas deveria suprimir o fonema inicial, suprimia a sílaba inicial e a intermédia. Deu alguns erros fonéticos de perceção de substituição (*bo.ca – co*) e de inversão (*s.al – la*).

Na terceira e última tarefa da Bateria, a de Segmentação, **as alunas obtiveram bons resultados, não tendo revelado muitas dificuldades**. A Aluna B., na primeira sub-prova, a silábica, dividiu todas as palavras em sílabas de modo correto, obtendo um desempenho de Muito Bom (100%). Na segunda sub-prova, a fonémica, a aluna acertou em 11 itens dos 14 possíveis, obtendo um desempenho de Bom (79%), os erros dados foram erros fonéticos percetivos de adição, pois a aluna acrescenta o fonema /e/ no final das palavras monossilábicas (*mar – m.a.r.e. / sol – s.o.l.e*). **A Aluna L. não revelou tantas dificuldades na segmentação das palavras em sílabas e em fonemas**. Na primeira sub-prova obteve a classificação de Muito Bom (93%) e na segunda de Bom (79%).

Posto isto, podemos proferir, que segundo os dados demonstrados, **as alunas não revelaram tanta dificuldade nas tarefas de classificação e de segmentação**, sendo estas consideradas as menos exigentes já que requerem apenas uma operação cognitiva, ao contrário das tarefas de manipulação que exigem uma memorização da primeira operação enquanto decorre a segunda tornando-se, por isso, as tarefas com um maior grau de exigência e de complexidade (Sim-Sim, 2006). Freitas & Santos (2001) corroboram alegando que as tarefas de supressão, inversão e substituição de sílabas e de fonemas são as mais difíceis de realizar, pois exigem em bom conhecimento da estrutura linguística. Foi claro que as maiores dificuldades recaíram na consciência fonémica em comparação à silábica, pois é necessário um maior grau de abstração e uma reflexão sobre a estrutura interna das palavras, sendo por isso a última e a mais lenta das consciências a ser adquirida (Lima & Colaço). Realizaram-se, inclusivamente, alguns estudos que vieram a corroborar esta última afirmação, alegando que as crianças apenas conseguiam identificar os fonemas aos 6 anos de idade, ou seja, ao mesmo tempo que estão a aprender a ler estão a desenvolver a consciência fonémica (Viana et al., 2014).

D.I.L.E. – Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita

O segundo teste a ser realizado foi o D.I.L.E. – Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita de Vítor da Fonseca (1978), que permite avaliar o perfil de aprendizagem das crianças determinando as suas áreas fortes e as áreas fracas.

O procedimento foi semelhante à prova anterior, ou seja, as instruções foram dadas pausadamente, de modo a que a criança entendesse devidamente o que era pretendido com o exercício.

A cotação do exercício foi feita atribuindo um ponto para cada resposta certa e zero para cada resposta errada. As atividades de cada uma das categorias foram considerados como um todo, ou seja, o total dos exercícios correspondia a 100%, de modo a podermos caracterizar o desempenho da criança. A escala usada foi de 0% a 49% que corresponde a Insuficiente; de 50% a 69% que corresponde a Suficiente; de 70% a 89% que corresponde a Bom e de 90% a 100% que classifica o desempenho em Muito Bom.

Os resultados das provas da primeira parte, as pré-aptidões da leitura, serão apresentados num gráfico (figura 7) com o desempenho da criança em cada sub-prova seguidos de uma análise mais pormenorizada.

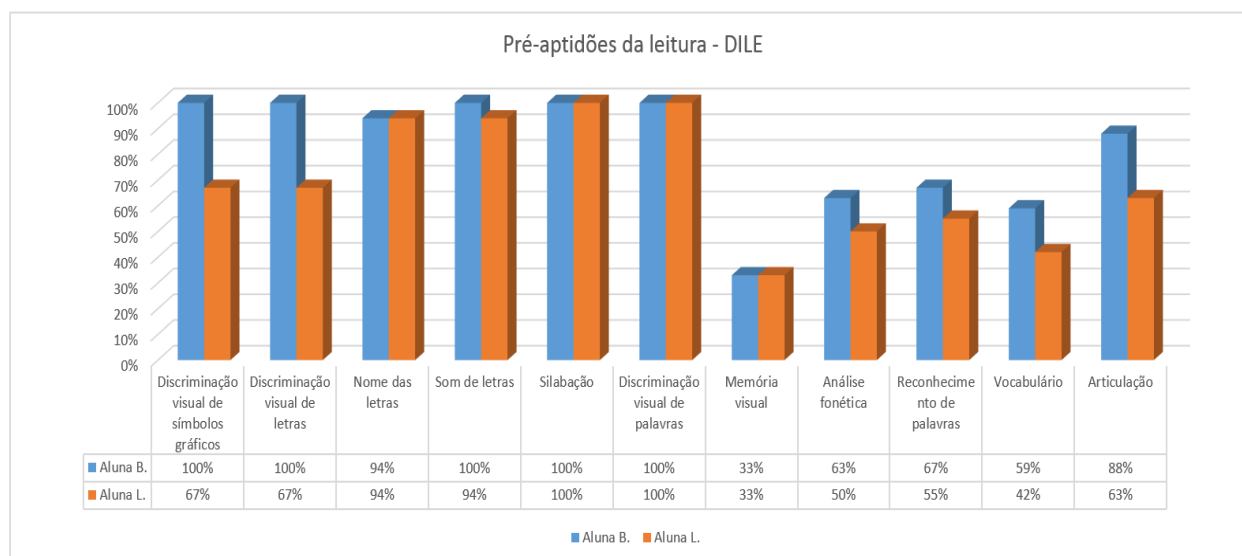


Figura 7 - Pré-aptidões para a leitura - D.I.L.E. - Teste diagnóstico.

Na primeira e segunda provas, a discriminação visual de símbolos gráficos e a discriminação visual de letras, as quais consistiam em identificar as imagem/letras semelhantes à apresentada como exemplo, a **Aluna B. não teve qualquer dificuldade em identificar as imagens e as letras**, tendo acertado em todos os 6 itens, obtendo assim, um desempenho de Muito Bom (100%). Por sua vez, a **Aluna L.** errou em 2 itens dos 6 possíveis obtendo um desempenho de Suficiente (67%), sendo notório que **apresenta algumas dificuldades na percepção visual**.

Na terceira prova, o nome das letras, ambas acertaram em 15 das 16 letras, obtendo um desempenho de Muito Bom (94%), nesta prova a Aluna B. associou a letra /h/ ao dígrafo /nh/ e a **Aluna L. trocou o /f/ pelo /v/**.

Na quarta prova, o Som das letras obtiveram a classificação de Muito Bom. A Aluna B. acertou em todas as letras e a Aluna L. cometeu o erro anterior trocando o /f/ pelo /v/, obtendo

uma classificação de 94%. No entanto, tendencialmente os resultados alcançados pelas alunas evidenciam o **domínio do princípio alfabético** pois o erro cometido pela Aluna L. é considerado um erro fonético. Na prova da silabação e da discriminação visual da palavra as alunas obtiveram a classificação de Muito Bom (100%).

Na sétima prova, a da **memória visual, ambas apresentaram bastantes dificuldades**, acertando apenas uma das três séries de imagens. Revelaram problemas de memorização obtendo uma classificação de Insuficiente (33%). Na prova da Análise fonética, a Aluna B. obteve uma classificação de Suficiente, onde acertou em 5 de 8 palavras. A Aluna L. também obteve a classificação de Suficiente (50%), tendo acertado em 4 das 8 palavras possíveis. **Ambas erraram na divisão das palavras monossilábicas** (*pai – pa.i; cão – ca.um*). **A Aluna L. demonstrou ainda fazer confusão entre sílabas e fonemas**, visto que na palavra “pato” dividiu “*p.a.t.o*” referindo que a palavra era constituída por 4 sílabas.

Na prova de reconhecimento de palavras, a Aluna B. obteve a classificação de Suficiente (67%), tendo errado 3 palavras em 9 possíveis. Os erros cometidos foram essencialmente fonéticos percetivos de adição, já que acrescentou o fonema /a/ no final das palavras monossilábicas “*sol e mar*”. Em relação à Aluna L. os erros cometidos foram de omissão e de substituição, acertando em apenas 5 palavras das 9 possíveis, obtendo um resultado de Suficiente (55%).

Na prova de Vocabulário, ambas demonstraram possuir um campo lexical precário pois não conheciam muitas das palavras dadas. A Aluna B. errou 5 em 12 palavras, 3 por não saber o significado e 2 por não conhecer a palavra, obtendo deste modo um desempenho de Suficiente (59%). A Aluna L. errou em 7 palavras, 6 das quais não soube atribuir o significado e 1 por não conhecer a palavra, revelando um desempenho de Insuficiente (42%).

Na prova final, a articulação, a Aluna B. obteve um desempenho de Bom (88%) onde errou apenas na articulação de 1 palavra das 8 possíveis, sendo o erro cometido de inversão (*tartaruga – trataruga*). A Aluna L. apresentou mais dificuldades nesta prova, pois errou 3 palavras das 8, cometendo erros fonéticos percetivos de omissão e inversão. Nesta prova teve uma classificação de Suficiente (63%).

Com base nesta análise foi possível detetar as áreas fortes, intermédias e as fracas das alunas. Como **fortes podemos citar a discriminação visual de símbolos e das letras, a silabação, o som das letras e a segmentação das palavras em sílabas**. Nas áreas intermédias podemos referir a análise fonética, o reconhecimento e a articulação de algumas palavras. Como fracas, é de salientar a memória visual e o vocabulário, sendo o campo lexical de ambas diminuto.

Perante estes resultados, as áreas mais visadas no plano de intervenção foram a análise fonética, a articulação e o vocabulário, visto terem sido as mais problemáticas para ambas e estarem integradas nos objetivos do trabalho em questão.

De seguida serão aduzidos os resultados da segunda parte do teste D.I.L.E., as aptidões da leitura (oral e silenciosa), em forma de gráfico, e uma descrição mais pormenorizada do desempenho de cada uma das alunas.

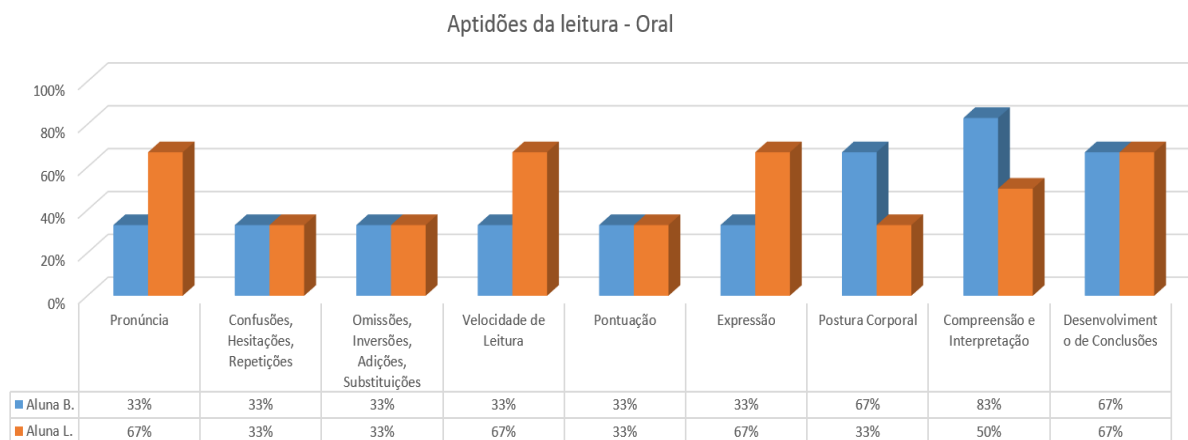


Figura 8 - Resultados das Aptidões da leitura oral.

As alunas leram um texto de José de Lemos “O sábio que sabia tudo” com 181 palavras. A **Aluna B. fez uma leitura bastante lenta recorrendo muito à soletração silábica**, seguindo a leitura com o dedo indicador com o intuito de não se perder. **Apresentou uma leitura hesitante, confundindo as palavras, trocando e substituindo alguns fonemas**. Foi notória a dificuldade na leitura de palavras regulares e irregulares, nas frequentes e nas pouco frequentes. Omitiu as palavras que não conseguia ler e teve dificuldade na descodificação de sílabas. **Não respeitou a pontuação e foi pouco expressiva**, as palavras eram lidas individualmente, obtendo um desempenho de 61% de leitura correta. **Teve uma postura por vezes inadequada**, visto que, quando tinha mais dificuldade na leitura da palavra, aproximava-se da folha mantendo uma posição curvada. **No fim da leitura não tinha uma ideia geral do texto**, apesar de ter respondido corretamente a algumas questões. Esta dificuldade na análise compreensiva do texto foi devida, essencialmente, à sua leitura deficiente. **A velocidade de leitura foi em média de 17 palavras por minuto**.

A **Aluna L. teve uma leitura um pouco mais rápida, apesar de hesitar perante as palavras que não conseguia ler de imediato, recorrendo à soletração silábica**. Apresentou de igual modo, dificuldades na leitura de palavras regulares, irregulares, nas frequentes e nas pouco frequentes. **Apresentou uma leitura mais ritmada e expressiva**, embora com algumas incorreções, sendo de referir que **não respeitou a pontuação**. Omitiu algumas palavras, essencialmente, aquelas que não conseguia ler. **Fez confusão e teve dificuldades na descodificação de sílabas e fez algumas trocas e substituições de fonemas**. As palavras foram lidas individualmente obtendo um desempenho de 74% de leitura correta. Quanto à postura corporal, a mesma não foi a mais correta, dado que manteve uma distância focal muito próxima, estando mais curvada na direção da mesa. É contudo de salientar que a aluna tem problemas de visão, usando óculos já com alguma graduação. No final, não conseguiu acertar nas perguntas acerca do texto, pois não compreendeu o mesmo. **A velocidade de leitura foi em média de 30 palavras por minuto**.

Ambas demonstraram muitas dificuldades na leitura, principalmente a **Aluna B. pois revelou uma fraca capacidade de descodificação a ponto de muitas das palavras se tornarem impercetíveis, encontrando-se ainda numa fase de leitura bastante soletrada**.

A aluna L., apesar de ainda recorrer à soletração em algumas palavras, já demonstrou uma melhor capacidade de decodificação.

As dificuldades apresentadas pelas alunas são considerados no DSM-V (2013) como sintomas das crianças com PEA, nomeadamente a leitura de palavras de um modo confuso, lento e com esforço; dificuldade na soletração recorrendo por vezes à leitura por analogia e a dificuldade na compreensão e na interpretação do que leem.

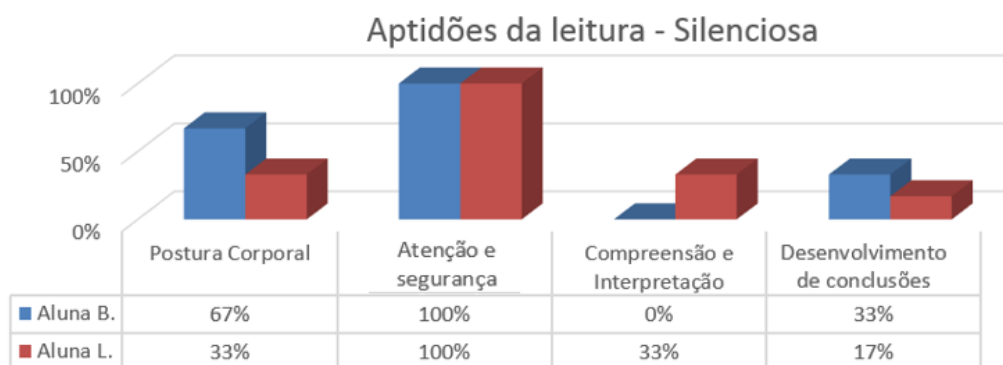


Figura 9 - Resultados das Aptidões da leitura silenciosa.

Relativamente à leitura silenciosa do texto “O chapéu da Antonieta”, os resultados das alunas coincidiram com os da prova anterior, mantendo uma velocidade de leitura muito reduzida e incapacidade na compreensão do texto.

Após a análise e comparação dos testes aplicados foi verificado que a Aluna L., que revelou mais dificuldades nas tarefas meta fonológicas em comparação com a Aluna B., obteve melhores resultados nas competências da leitura. De modo a perceber a estratégia usada para ter uma leitura satisfatória, foi aplicado, às duas alunas, um exercício de leitura de pseudopalavras, para compreender a discrepância dos resultados obtidos nos testes diagnósticos. Optou-se por este tipo de exercício pois a avaliação da leitura de pseudopalavras permite verificar se as alunas fazem a conversão grafema-fonema, pois, para se conseguir ler este tipo de palavras tem de ser usada a via fonológica e, deste modo, é possível avaliar as capacidades de decifração (Viana, 2009).

De seguida será apresentado o resultado do exercício das pseudopalavras, sendo de referir que o exercício continha 29 palavras, 6 monossilábicas, 14 dissilábicas e 9 trissilábicas, tendo sido apresentadas por esta ordem.

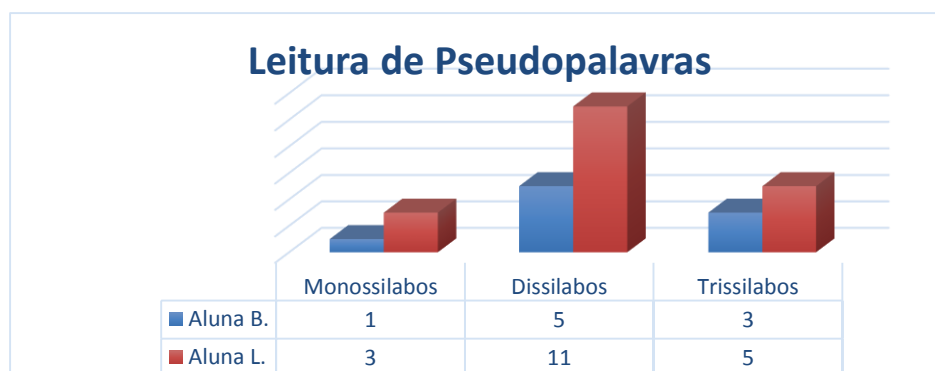


Figura 10 - Resultados do exercício das pseudopalavras.

Perante os resultados obtidos parece observar-se, na Aluna L., uma tendência para uma leitura por analogia, por “adivinhação” cometendo por isso muitos erros. Foi mais evidente nas palavras dissilábicas, pois depressa associava a pseudopalavra a uma palavra conhecida, sendo evidente que ainda apresenta dificuldades a nível fonológico e na conversão grafema-fonema. A Aluna B. leu as palavras usando a via fonológica dando alguns erros por puro desconhecimento de regras ortográficas (exemplo: na pseudopalavra “cito” leu “quito”).

Ditado “O rato e o pato” de Rebelo (1993)

A terceira prova a ser realizada foi o ditado, adaptado de José Augusto da Silva Rebelo (1993), “O rato e o pato” (Anexo III), com o intuito de verificar a capacidade de percepção auditiva das alunas e a consciência da palavra, sendo este o primeiro nível a ser tratado na consciência fonológica. O ditado era composto por 50 palavras, com pares mínimos e casos de leitura.

Os erros dados pelas alunas foram analisados seguindo a tipologia proposta por Sousa (1994) que agrupa os erros em três categorias:

Classe I – palavras fonética e graficamente incorretas, onde se incluem os erros de adição, de omissão, de substituição, de troca de posição e de inversão;

Classe II – palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorretas. Estes erros são resultantes da não correspondência unívoca entre fonema e grafema, substituição de maiúsculas/minúsculas, divisão/aglutinação;

Classe III – outras provocadas pela perda do sinal auditivo tornando a palavra irreconhecível, omitida ou substituída por outra.

A Aluna B. escreveu incorretamente 18 palavras, obtendo um desempenho de Suficiente (64%). A aluna em questão tem alguma dificuldade na sua fluência verbal, o que foi notório nos erros neste exercício, pois escreve como pronuncia as palavras. Erros da Aluna B: *catinha*; *juto*; *petodela*; *ves*; *dizião* e outros erros que tornaram as palavras irreconhecíveis. Revelou não possuir consciência da palavra, já que não faz corretamente a fronteira das palavras, como por exemplo: *seuninho*; *catinha*; *petodela*; *seua migo*; *eas*.

Por sua vez, a Aluna L. errou na escrita de 10 palavras obtendo um desempenho de Bom (70%), alguns desses erros foram: *murava*; *vico*; *jogara* e *minlho*, onde houve hesitação por parte da aluna ao escrever a palavra. Troca o grafema v pelo f. Fez a inversão na palavra *toco* – *coto*; omitiu a letra v em *palavra* e cometeu erros ortográficos que tornaram algumas palavras irreconhecíveis. Não apresentou, ainda assim, dificuldades na consciência da palavra, fazendo a fronteira entre as palavras de modo correto.



Figura 11 - Resultados do ditado.

Analisando a figura 11 **foram visíveis as dificuldades das alunas a nível fonético**, estando a maioria dos erros incluídos na Classe I - palavras fonética e graficamente incorretas, onde estão incluídos os erros de adição, de omissão, de substituição, de troca de posição e de inversão. No caso da Aluna B., devido à sua **dificuldade na percepção auditiva e consciência da palavra, muitas das palavras tornaram-se impercetíveis**, enquadrando-se estes erros na Classe III.

Após a análise dos resultados do ditado foi evidente que seria fulcral abordar no plano de intervenção a segmentação silábica e fonémica, bem como trabalhar os pares mínimos e a consciência da palavra, visto que a Aluna B. revelou não possuir a capacidade de espaçar as palavras nas frases escritas.

1.2 Plano de Intervenção

Foi realizado um plano de intervenção baseado nas áreas onde as alunas apresentaram mais dificuldades e que aduzimos de seguida.

Quadro 4 - Áreas a abordar no plano de intervenção

Bateria de Provas Fonológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da sílaba e do fonema inicial; • Supressão da sílaba e do fonema inicial • Análise fonémica
D.I.L.E - Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Análise fonética • Reconhecimento das palavras • Articulação • Memória visual • Vocabulário
Ditado	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentação silábica e fonémica • Consciência da palavra • Percepção auditiva (pares mínimos)

A primeira categoria a ser abordada foi a consciência da palavra, visto que foi uma área onde uma das alunas revelou bastantes dificuldades, de seguida será focada a consciência silábica, a consciência intrassilábica e, por último, a consciência fonémica. Serão realizadas atividades com o intuito de desenvolver a consciência fonológica, incluindo tarefas como segmentar, adicionar, suprimir, substituir e deslocar sílabas dentro da palavra, mas também áreas como a memória e o vocabulário.

De seguida, será apresentado o plano de intervenção por sessão, onde será explanado de início o propósito da mesma, as atividades e o resultado, com uma reflexão da evolução do desempenho das alunas ao longo da sessão. A descrição das sessões é minuciosa e um pouco exaustiva, sendo esta, no entanto, importante para perceber a evolução das alunas ao longo de cada sessão. Como tal, para facilitar a leitura, no final serão assinalados os aspetos nos quais se denotou uma evolução por parte das alunas.

Importa ainda recapitular que os critérios utilizados para avaliar cada atividade e o desempenho das alunas foram os mesmos usados no teste diagnóstico, ou seja, foi utilizada a escala de 0% a 100% (0-49 – Insuficiente; 50-69 – Suficiente; 70-89 – Bom; 90-100 – Muito Bom). Em termos de recursos materiais foi dado especial relevo à utilização das tecnologias da informação e comunicação para a elaboração de fichas e material de trabalho lúdico, de modo, a motivar as alunas. É de referir que, ao longo da intervenção procedeu-se ainda a uma monitorização contínua do desempenho das crianças, com vista à (re)definição das atividades e das estratégias, de modo, a alcançar um melhor domínio das competências no âmbito da CF.

Sessão 1

Dias: 13 e 15 de janeiro de 2015.

Nesta primeira sessão foi trabalhada a consciência da palavra. O intuito desta sessão era proporcionar à criança, a consciência de que a fala é composta por uma sequência de palavras, que formam ideias linguísticas, bem como, desenvolver a capacidade de segmentar as frases, formuladas pelas próprias alunas, em palavras. No final da sessão era pretendido que a criança já tivesse a capacidade de manipular isoladamente as palavras adicionando palavras à frase, formulando frases de tamanhos diferentes. Esta sessão era composta por oito atividades e teve a duração de aproximadamente 45 minutos.

De seguida serão apresentadas as atividades realizadas na primeira sessão, os resultados e uma descrição do desempenho de cada aluna.

Atividades

1. Segmentar frases em palavras.
2. Descrever imagens e contabilizar as palavras usadas nas frases.
3. Inventar frases com um número específico de palavras.
4. Transformar duas frases simples numa complexa.
5. Ordenar imagens para compor uma história.
6. Inventar frases a partir de imagens.
7. Adicionar palavras a uma frase.
8. Inventar uma frase a partir de imagens e progressivamente adicionar mais palavras.

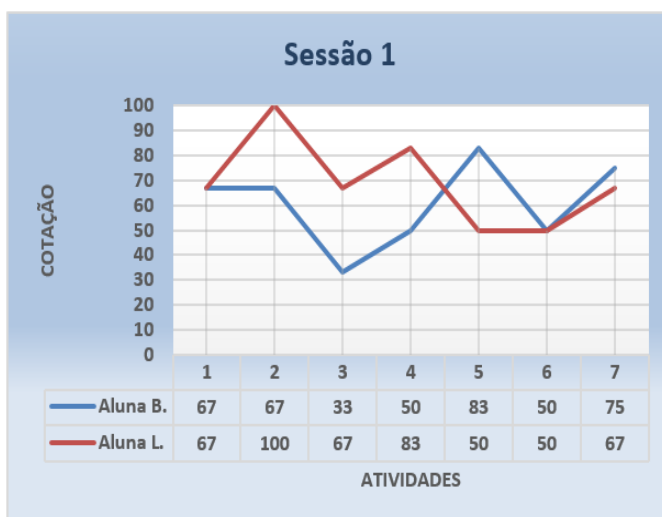


Figura 12 -Atividades e resultados da sessão 1.

Na primeira atividade, a Aluna B. apresentou algumas dificuldades em entender o intuito do exercício, já que começou por dividir as palavras em sílabas. Foi necessário recorrer a alguns

exemplos extra para que esta percebesse que, o que era pretendido no exercício, era dividir a frase em palavras e não as palavras em sílabas. Apesar dos exemplos dados, a Aluna B. não conseguiu distinguir a fronteira entre as palavras em todas as frases. Foi notório que tem mais dificuldade nas frases de dimensões maiores onde se verificaram os seguintes erros: “*estelápis*”; “*éda*”; “*umcarro*”. Posto isto, a aluna obteve um desempenho de Suficiente (67%). A Aluna L. não demonstrou dificuldades em realizar a atividade onde errou 2 frases nas 6 possíveis, tendo um desempenho de Suficiente (67%). Apesar de ter tido o mesmo desempenho a nível quantitativo que a Aluna B., **a Aluna L. não necessitou de reforço para distinguir palavra de sílaba**. Os erros dados foram: “*amãe*”; “*de/pressa*”, ou seja, uniu o determinante artigo definido ao nome, revelando que ainda não distingue as palavras de função das palavras lexicais e separou o advérbio *depressa*, pensando tratar-se de duas palavras. Este último erro não é considerado um erro fonético, mas sim um erro morfológico, pois este tipo de erros de divisão demonstram um fraco domínio a nível morféxico e morfológico (Sousa, 1994).

Na segunda atividade, a Aluna B. manteve a dificuldade em distinguir a segmentação de frases em palavras e de palavra em sílabas, pois tanto dividia em palavras como, de seguida, em sílabas. O intuito da atividade era contabilizar as palavras das frases elaboradas, pela própria aluna, para descrever as imagens dadas. A aluna, **com o avançar da atividade, sentiu-se mais confiante para formular frases com um número maior de palavras**. Revelou mais uma vez um desempenho de Suficiente (67%). **A Aluna L. não apresentou qualquer dificuldade nesta atividade, conseguiu descrever as imagens usando frases adequadas para cada uma das imagens e contabilizou adequadamente as palavras das frases**, obtendo um desempenho de Muito Bom (100%).

Na terceira atividade, não se verificou progressos no desempenho da Aluna B., já que continuou a segmentar as palavras em sílabas. Nesta atividade o intuito era dizer frases com quatro palavras, contudo, a aluna disse palavras com quatro sílabas. Não tendo alcançado o objetivo da atividade, obteve um desempenho de Insuficiente (33%). No que concerne à **Aluna L., esta conseguiu atingir os objetivos estabelecidos. Contabilizou corretamente as palavras da frase apresentada e disse as frases compostas por quatro palavras**, apenas errando uma, por falta de atenção, pois segmentou corretamente a frase “*A . Safira. salta. à . corda*”, mas referiu que tinha quatro palavras em vez de cinco, no entanto, teve a perceção que tinha errado e corrigiu juntando “*à corda*”, como tal, obteve um desempenho de Suficiente (67%). A aluna, por vezes, tinha noção que estava a cometer um erro mas mantinha a resposta e não se preocupava em alterá-la nem corrigi-la.

Na quarta atividade, **a Aluna B. conseguiu formular as frases simples e posteriormente transformá-las numa complexa**. Com a ajuda dos cartões com os números conseguiu concluir que uma frase complexa pode ser mais pequena a nível de palavras que duas simples. Contudo, manteve a dificuldade em segmentar a frase em palavras, obtendo um desempenho de Suficiente (50%). A Aluna L. conseguiu elaborar as frases simples e transformá-las numa complexa, apesar de demorar algum tempo e de esquecer-se das frases ditas, revelando alguma dificuldade de memória a curto prazo. Perante os resultados obteve um desempenho de Bom (83%) atingindo os objetivos da atividade.

Na quinta atividade, o objetivo era conseguir ordenar umas imagens, conferir-lhes sentido e contar uma história. **A Aluna B. conseguiu atingir o objetivo, pois descreveu as imagens de modo sucinto e posteriormente construiu uma história usando alguns conectores**. O único aspeto negativo a salientar foi o uso excessivo dos nomes das personagens,

demonstrando que ainda não reconhece que pode substituir nomes próprios por pronomes pessoais. De qualquer forma, obteve um desempenho de Bom (83%). Já a Aluna L. apresentou mais dificuldades nesta atividade, não conseguindo construir uma história com princípio, meio e fim, não compreendendo a causa-efeito das ações das personagens. Nesta atividade teve um desempenho de Suficiente (50%), já que apenas se limitou a descrever as imagens, não conseguindo interligá-las, revelando problemas na formulação e na ordenação ideacional.

Na sexta atividade, as alunas tiveram algumas dificuldades em contar as palavras das frases inventadas a partir das imagens apresentadas. A Aluna L. construiu frases muito longas e posteriormente não se recordava delas. Contudo, ambas atingiram um dos objetivos estipulados que era, o de descrever as imagens recorrendo a frases simples e complexas, obtendo a cotação de Suficiente (50%).

Na sétima atividade, as alunas tinham de adicionar palavras à frase dada que representava uma imagem. A **Aluna B. conseguiu dizer o número de palavras contidas na frase e formulou frases maiores, sempre baseada na imagem apresentada.** Contudo, não conseguiu contabilizar as palavras de uma das frases, sendo necessário explicar novamente a diferença entre a palavra/sílaba mas, aquando da contagem das palavras da última frase, a aluna fez de modo correto e rápido, demonstrando que finalmente percebera a diferença. Obteve, assim, a cotação de Bom (75%). **A Aluna L. elaborou frases adequadas,** contudo não conseguiu contabilizar as palavras de duas frases, continuando a unir os determinantes artigos definidos aos nomes, perante este erro teve um desempenho de Suficiente (67%).

Na última atividade, ambas demonstraram progressos, formularam as frases e conseguiram segmentar corretamente as mesmas, dizendo corretamente o número de palavras que as compunham. Posto isto, ambas alcançaram um desempenho de Muito Bom (100%). **Foi notória a evolução da Aluna B. ao longo da sessão, no início não tinha noção de palavra e sílaba, mas com o decorrer das atividades foi demonstrando que adquiriu os conceitos e no final conseguiu contabilizar as palavras sem qualquer hesitação.** Em relação à Aluna L., esta continuou a cometer o mesmo erro, continuou a unir os determinantes aos nomes.

Em relação ao erro cometido pelas duas alunas, o de unir o determinante artigo ao nome é um erro comum nesta idade. Segundo Cardoso (2011), as crianças apresentam mais facilidade em segmentar palavras acentuadas (determinantes demonstrativos e pronomes fortes) do que as não acentuadas (artigos definidos e pronomes clíticos), estabelecendo como hierarquia de segmentação os determinantes demonstrativos, seguindo-se os pronomes fortes, os artigos definidos e por último, os pronomes clíticos, que apresentaram um menor número de segmentações ajustadas, dificuldade esta que se verifica em todos os grupos escolares. As palavras funcionais não acentuadas, como é o caso dos artigos definidos, revelam-se mais difíceis de segmentar do que as lexicais, ou palavras funcionais acentuadas, sendo por isso, a acentuação bastante relevante na segmentação frásica de palavras.

Evolução ao longo da sessão 1:

Aluna B.:

- *Formulou frases simples e complexas;*
- *Adicionou palavras às frases;*
- *Conseguiu entender a distinção entre sílaba e palavra;*

- *Contabilizou de modo correto as palavras que compunham as frases da última atividade.*

Aluna L.:

- *Formulou frases simples e complexas;*
- *Adicionou palavras às frases;*
- *Contabilizou de modo correto as palavras que compunham a maioria das frases ao longo da sessão.*

Sessão 2

Dias: 20 e 22 de janeiro de 2015.

Esta segunda sessão focou ainda a consciência da palavra, sendo constituída por sete atividades que decorreram em aproximadamente 30 minutos. O intuito destas atividades era desenvolver a capacidade da criança em segmentar a frase em palavras e posteriormente a manipulação destas através de atividades de supressão e substituição. Nesta sessão também era pretendido que a criança discriminasse auditivamente pares de palavras através de atividades de identificação e diferenciação. No final da sessão a criança deverá chegar à conclusão que as frases são compostas por palavras e que estas são as responsáveis pela dimensão das frases. De seguida serão apresentadas as atividades e os resultados em cada uma delas, assim como uma descrição do desempenho de cada aluna.

Atividades

1. Suprimir palavras a uma frase.
2. Suprimir a palavra inicial, intermédia e final de uma frase.
3. Inventar frases a partir de uma imagem que deverá ser a palavra inicial das mesmas.
4. Substituir palavras na frase.
5. Jogo da palavra proibida.
6. Discriminação de pares de palavras.
7. Discriminação de pares de palavras.

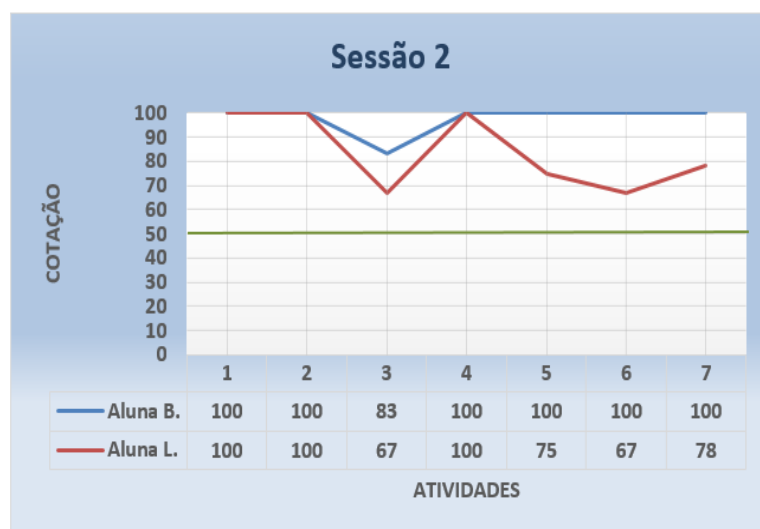


Figura 13 - Atividades e resultados da sessão 2.

Analisando a figura 13 podemos concluir que tanto na primeira como na segunda atividade, que consistiam em **suprimir palavras a uma frase em diferentes posições na frase, início, meio e fim, as alunas obtiveram um desempenho de Muito Bom (100%)**, conseguiram contabilizar as palavras na frase dada e de seguida conseguiram retirar as palavras solicitadas, sem qualquer dificuldade.

Na terceira atividade, na qual as alunas teriam de inventar frases a partir de imagens usando sempre a palavra final das frases anteriores para iniciar as seguintes, a Aluna B. **conseguiu formular as frases e contabilizou corretamente as palavras na maioria das frases.** Não apresentou tantas dificuldades em segmentar a frase em palavras como anteriormente, mas demonstrou pouca criatividade a formular as frases, obtendo um desempenho de Bom (83%). A Aluna L. fez frases um pouco longas, facto este que dificultou a contagem das palavras, já que a aluna teve problemas de concentração, não se recordando das frases que acabara de construir, revelando um desempenho de Suficiente (67%).

Na quarta atividade, na qual teriam de **substituir palavras por sinónimos ou o nome por pronomes**, as alunas obtiveram um desempenho Muito Bom (100%), pois além de conseguirem alterar as palavras sem mudarem o sentido da frase, atingiram o objetivo da contagem das palavras.

Na quinta atividade, em que havia uma das palavras que era proibido de dizer, a Aluna B. continuou a ter um desempenho de Muito Bom (100%), no entanto, a Aluna L. revelou um pouco de mais dificuldade, pois tratava-se de uma sequência de imagens e a aluna revelou falta de vocabulário para construir frases com sentido, como tal foi-lhe atribuído uma cotação de 75% - Bom.

Na sexta e sétima atividades, nas quais as alunas teriam de diferenciar pares mínimos de palavras, a **Aluna B. não revelou qualquer dificuldade, indiciando, nesta atividade, que não revela problemas a nível da percepção auditiva**, o mesmo não sucedeu com a Aluna L., que trocou algumas das palavras dadas obtendo um desempenho apenas Satisfatório.

Ao longo da sessão foi evidente a melhoria ao nível do desempenho da Aluna B. em relação à sua consciência da palavra, pois nas últimas atividades já conseguiu contabilizar as palavras nas frases sem dificuldade. A Aluna L. revelou ter falta de vocabulário e problemas na sua percepção auditiva e memória, contudo ao nível da consciência da palavra também revelou um bom desempenho. Como tal, ficou evidente que não seria necessário mais sessões que abordassem a consciência da palavra visto já estar consolidada.

Evolução ao longo da sessão 2:

Aluna B. e Aluna L.:

- *Segmentaram as frases em palavras;*
- *Suprimiram palavras na posição inicial, intermédia e final na frase;*
- *Substituíram palavras por sinónimos e nomes por pronomes pessoais.*

Aluna B:

- *Distinguiu pares mínimos.*

Posto isto, as sessões que se seguem são alusivas à consciência silábica, onde serão realizadas, ao longo das sessões, atividades de segmentação e manipulação de sílabas.

Sessão 3

Dias: 27 e 29 de janeiro de 2015.

Esta primeira sessão referente à consciência da sílaba foi constituída por nove atividades e teve a duração de aproximadamente 45 minutos. Nesta sessão realizaram-se atividades para avaliar a capacidade de segmentar e contabilizar as sílabas de uma palavra, bem como a

capacidade de reconhecer a posição das sílabas na palavra. No final, duas das atividades eram para que a criança tivesse noção da dimensão das palavras de acordo com o número de sílabas que constituíam as palavras.

Atividades

1. Segmentar as palavras em sílabas.
2. Ligar imagens ao número de sílabas.
3. Segmentar as palavras em sílabas.
4. Associar palavras ao seu número de sílabas
5. Jogo do Dominó
6. Reconhecer e indicar a posição de todas as sílabas numa palavra.
7. Reconhecer e indicar a as sílabas numa palavra de acordo com a sua posição.
8. Identificar palavras grandes e pequenas
9. Identificar palavras grandes e pequenas

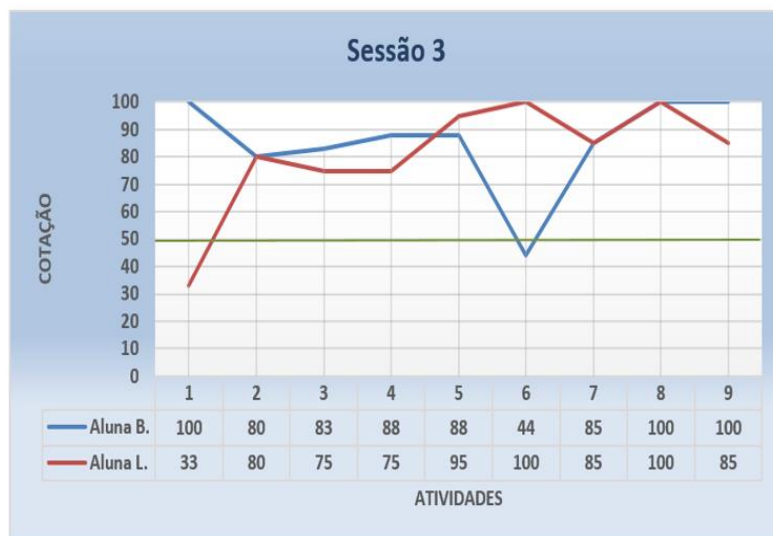


Figura 14 - Atividades e resultados da sessão 3.

Na primeira atividade, o desempenho da Aluna B. foi Muito Bom (100%), já que **conseguiu segmentar as sílabas nas seis palavras dadas sem qualquer dificuldade**, indo de encontro ao resultado dos testes diagnósticos nos quais também não revelou dificuldades na segmentação silábica. Contudo, a Aluna L. revelou bastantes discrepâncias em relação aos resultados dos testes diagnósticos, pois nesta atividade obteve um resultado negativo, Insuficiente (33%), começou por fazer confusão entre sílabas e fonemas, tanto dividia a palavra em sílabas como em fonemas. Quando foi explicado novamente o intuito do exercício, começou a contar as sílabas de modo correto mas optou por assinalar todos os quadradinhos que constavam na ficha (Figura 15) independentemente do resultado da contagem que realizou. Demonstrou muita insegurança e falta de confiança no seu trabalho, foi necessário um reforço por parte da investigadora e após o qual a aluna já conseguiu realizar corretamente os exercícios, errando apenas as palavras monossilábicas (rei – re.i; cão – ca.um).

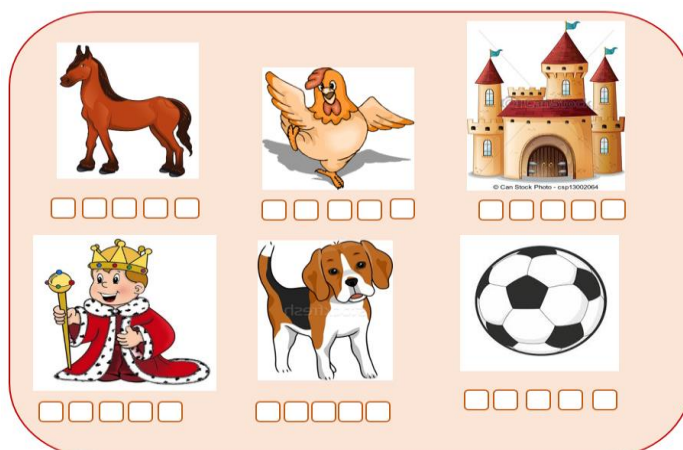


Figura 15 - Primeira atividade da terceira sessão.

Na segunda atividade, na qual teriam de contar as sílabas das palavras e ligá-las ao número correspondente, a Aluna B. teve um bom (80%) desempenho, errando apenas uma palavra, ao pronunciá-la incorretamente (“telefone – tle.fo.ne”). A Aluna L. já não revelou dificuldades, demonstrando que percebeu o intuito dos exercícios. Continuou, no entanto, a cometer o mesmo erro nas palavras monossilábicas, errando a palavra (mão – ma.um), obtendo o mesmo resultado que a Aluna B..

Na terceira e na quarta atividades, o desempenho das duas foi semelhante ao exercício anterior continuando a dar os mesmos erros percetivos fonéticos de inserção no final das palavras monossilábicas. A Aluna L. continuou a errar por pronunciar mal as palavras e a Aluna L. por ser impulsiva e desconcentrada. Ambas obtiveram um desempenho de Bom.

A quinta atividade consistia num jogo do dominó que continha algumas tarefas no meio para as alunas realizarem, nomeadamente dizer palavras com um número específico de sílabas.



Figura 16 - Dominó

Ambas conseguiram atingir os objetivos desta atividade, pelo que a Aluna B. revelou um desempenho de Bom (88%) e a Aluna L. de Muito Bom (95%).

Na sexta atividade, a **Aluna B. conseguiu segmentar as sílabas das palavras**, contudo quando se solicitou que nomeasse as sílabas consoante as diferentes posições, começando pela segunda, primeira e assim sucessivamente, a aluna não conseguiu atingir o objetivo, revelando um desempenho de Insuficiente (44%), ao contrário da Aluna L. que obteve um desempenho de Muito Bom (100%).

Na sétima atividade, **as alunas souberam dizer as sílabas assinaladas** errando em apenas uma, como tal obtiveram um desempenho de Bom (85%).

Na oitava e nona atividades, nas quais **teriam de segmentar as palavras em sílabas e relacionar o número de sílabas e o tamanho do objeto ou animal representado pela palavra**, ambas obtiveram um desempenho Muito Bom (100%), conseguindo atingir os objetivos estipulados. Apenas a aluna L. teve alguma dificuldade na última atividade em ligar as palavras ao local certo, contudo foi claro que esta dificuldade surgiu mais por falta de atenção e impulsividade, o que não a impediu de atingir um desempenho de Bom (85%).

Pelo exposto, analisando os dados foi evidente que as alunas atingiram os objetivos estipulados para esta sessão, já que a divisão silábica foi realizada de forma global com um grau de sucesso. Sendo de salientar, problemas pontuais no caso das palavras polissilábicas, das monossilábicas ou nas palavras que integravam um ditongo. No que concerne a esse problema, Afonso, Freitas & Alves (2009) referem que a extensão da palavra influencia a consciência silábica, uma vez que as crianças apresentam mais facilidade em segmentar palavras dissilábicas do que palavras trissilábicas.

No final da sessão, existiu o cuidado de elucidar as alunas em relação aos erros cometidos, para que não voltassem a surgir. Foi pedido que pronunciassem devagar as palavras que erraram, sílaba a sílaba, e depressa chegaram à conclusão que estavam incorretas e compreenderam a razão de tal engano.

Evolução ao longo da sessão 3:

Aluna B. e Aluna L.:

- Segmentaram as palavras em sílabas;
- Identificaram as sílabas de acordo com a posição na palavra.
- Distinguiram palavras grandes de pequenas.

Sessão 4

Dias: 10 e 12 de fevereiro de 2015.

Nesta sessão o intuito foi desenvolver a capacidade da criança em manipular isoladamente as sílabas através de atividades que implicaram adicionar e suprimir sílabas nas palavras. Logo, o objetivo desta sessão foi que a criança, por um lado, reconhecesse a posição das sílabas nas palavras e, por outro lado, identificasse sílabas semelhantes em diferentes palavras. A sessão foi composta por sete atividades e teve a duração de aproximadamente 50 minutos.

Atividades

1. Identificar as sílabas semelhantes.
2. Identificar palavras com a mesma sílaba inicial agrupando-as duas a duas.
3. Identificar qual foi a sílaba adicionada a uma palavra para formar outra.
4. Omissão da primeira sílaba e formação de uma nova palavra.
5. Omissão da primeira sílaba e formação de uma nova palavra.
6. Omissão sílaba central e formação de uma nova palavra.
7. Omissão sílaba central e formação de uma nova palavra.

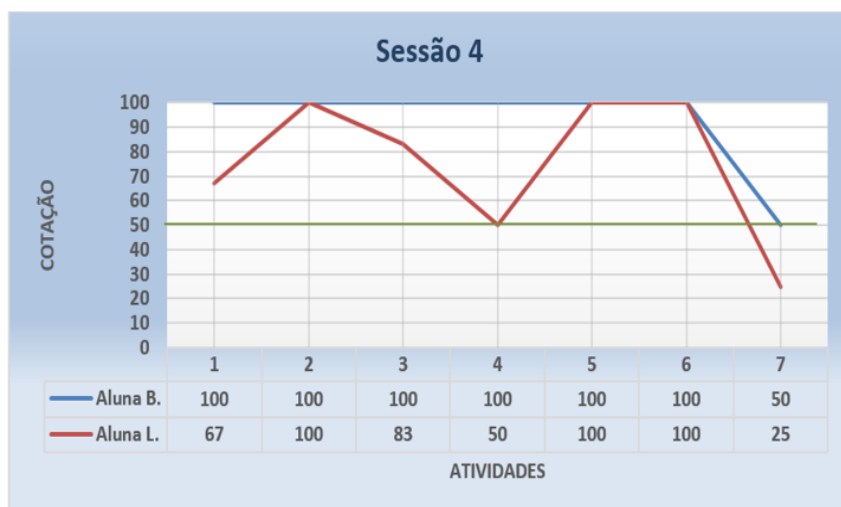


Figura 17 - Atividades e resultados da sessão 4

O desempenho da Aluna B. foi Muito Bom (100%), não apresentando qualquer dificuldade em realizar as atividades, excetuando a última, na qual, apesar de ter conseguido identificar a sílaba central, não conseguiu pronunciar o que restava da palavra, misturando um pouco os sons. Como tal, nesta última atividade, foi apenas atingido um dos objetivos (reconhecer a posição da sílaba) revelando um desempenho de Suficiente (50%). Em relação à Aluna L., o seu desempenho não foi consistente ao longo da sessão. Na primeira atividade, a aluna teve dificuldade em distinguir sílaba de fonema e mais uma vez revelou ser impulsiva nas respostas, limitando-se a copiar os exemplos dados. Foi necessário um reforço na explicação para que conseguisse entender o pretendido. Revelou um desempenho de Suficiente (67%) pois referiu que as sílabas *fa* e *va* / *tra* e *la* eram semelhantes. Na segunda atividade, em que tinha de

selecionar duas palavras que iniciassem com a mesma sílaba, obteve um desempenho de Muito Bom (100%).

Na terceira atividade, a Aluna L. demonstrou falta de atenção, pois repetia diversas vezes as sílabas e mesmo assim hesitava em assinalar a que tinha sido adicionada à palavra. Ainda assim apenas errou uma, revelando um desempenho de Bom (83%).

Já na quarta atividade a Aluna L. demonstrou dificuldades em dizer o que restava de uma palavra após omitir a sílaba inicial, mesmo com o auxílio das imagens. Acabou por ser bem-sucedida na execução das atividades mas porque as imagens a auxiliaram e conduziram à resposta, já que as indicações orais dadas pela aluna foram distintas do que assinalou na ficha de trabalho. Posto isto, a aluna revelou um desempenho de Suficiente (50%).

No entanto, na quinta atividade, em que os objetivos eram semelhantes aos da anterior, excetuando que não tinham o auxílio da imagem, a Aluna L. não revelou dificuldades e acertou em todas as palavras. Pode-se depreender que talvez a aluna ficasse confusa ao ser confrontada com bastantes imagens/informações no exercício continha as imagens.

Contudo, na sexta atividade, que tinha imagens, **a aluna conseguiu dizer a palavra formada após omitir a sílaba central**, e demonstrou dificuldades em realizar o exercício com o mesmo objetivo mas sem recurso a imagens, revelando um desempenho Insuficiente (25%). Como não foi claro o desempenho da Aluna L., foi estipulado realizar outra sessão com os mesmos objetivos, focando essencialmente a omissão de sílabas visto ser nestes exercícios que tanto ela como a Aluna B. revelaram mais dificuldades.

No final desta sessão constatou-se a evolução da Aluna B. na segmentação das palavras em sílabas. No que concerne à Aluna L. o seu desempenho não foi consistente, pois em atividades semelhantes revelou desempenhos distintos. Demonstrou problemas percetivos fonéticos, mediante troca de fonemas, graves problemas a nível da memória e dificuldades na manipulação (omissão de sílabas), talvez devido à sua falta de concentração, memorização e à sua impulsividade.

Evolução ao longo da sessão 4:

Aluna B. e Aluna L.:

- Identificaram as sílabas semelhantes;
- Adicionaram sílabas às palavras;
- Omitiram sílabas às palavras.

Sessão 5

Dias: 24 e 26 de fevereiro de 2015.

O intuito desta sessão foi reforçar as atividades de omissão de sílabas visto terem permanecido dúvidas por parte das alunas na última sessão. Esta sessão era formada por sete atividades e teve a duração de aproximadamente 30 minutos. Outra finalidade foi desenvolver a capacidade da criança em identificar as sílabas idênticas, tanto no início como no final das palavras.

Atividades

1. Identificar palavras com a mesma sílaba final agrupando-as.
2. Omissão sílaba final e formação de uma nova palavra.
3. Omissão sílaba final e formação de uma nova palavra.
4. Identificar a sílaba que deve ser retirada para formar outra palavra.
5. “Palavra intrusa” Identificar a palavra que não inicia com a mesma sílaba.
6. “Palavra intrusa” Identificar a palavra que não termina com a mesma sílaba.
7. Jogo do Bingo

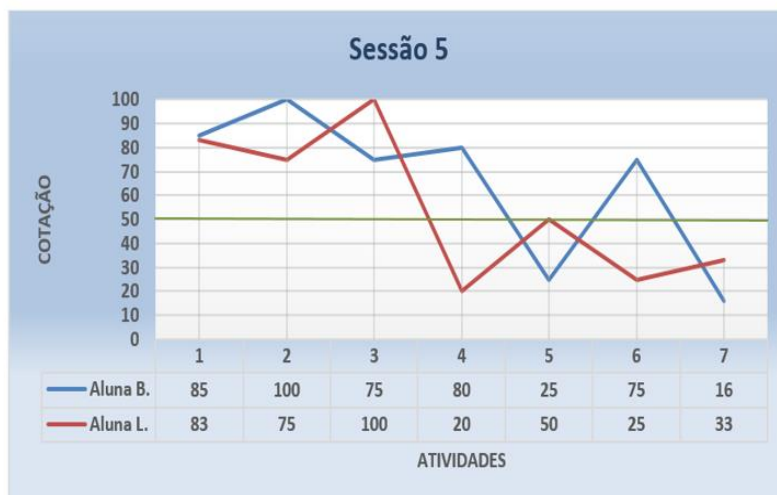


Figura 18 - Atividades e resultados da sessão 5

Na primeira atividade, em que as alunas tinham de **agrupar duas imagens que representavam palavras que terminassem da mesma maneira**, ambas obtiveram um desempenho de Bom, contudo demoraram bastante tempo, aproximadamente 10 minutos, para realizá-la. Este tipo de exercício exigiu uma boa memorização dos sons, capacidade esta que não está ainda bem desenvolvida em ambas, as maiores dúvidas surgiram nas palavras que terminavam nos sons “*nha*, e *nho*”.

Na segunda atividade, na qual teriam de retirar a última sílaba e dizer o que restava da palavra, a Aluna B. não revelou qualquer dificuldade, demonstrando um desempenho de Muito Bom (100%), já a Aluna L. revelou ainda fazer confusão entre sílaba e fonema. Apresentou um desempenho de Bom (75%), apesar de ter um pouco de ajuda por parte da investigadora na pronúncia de algumas palavras.

Na terceira atividade, o objetivo era semelhante ao da atividade anterior, mas sem recurso a imagens. A Aluna B. teve mais dificuldades neste exercício recorrendo inclusivamente a tracinhos para representar cada sílaba. Deste modo, conseguiu dizer as palavras corretamente, excetuando “regador”, que dividiu em re.ga.do.re e acabou por dizer que se tirasse a última sílaba ficaria “rador”, como tal o seu desempenho foi classificado como de Bom (75%). A Aluna L. conseguiu realizar o exercício sozinha apesar de ter identificado incorretamente as sílabas finais. No caso de “girafa” assinalou como sílaba final “va”, em “regador” disse “or”, em “raposa” disse apenas o “a” e em “pássaro” assinalou “va”. Contudo, referiu todas as palavras remanescentes sem necessitar de ajuda, apresentando por isso um desempenho de Muito Bom (100%).

Na quarta atividade, a finalidade era que a criança conseguisse **descobrir qual a sílaba que tinha de ser retirada de uma palavra para formar a outra**. A Aluna B. entendeu o exercício e conseguiu concretizá-lo sem dificuldade, tendo por isso um desempenho de Bom

(80%). A Aluna L. revelou muitas dificuldades no exercício, apenas acertou uma atividade, revelando um desempenho de Insuficiente (20%). Tratava-se de um exercício mais complexo que exigia uma boa capacidade de memorização dos sons, capacidade esta que a Aluna L. ainda revela ter muitas dificuldades.

Na quinta atividade, as alunas teriam de identificar a palavra de entre quatro que não iniciava com a mesma sílaba. A Aluna B. apenas acertou em um exercício dos quatro possíveis, obtendo um desempenho de Insuficiente (25%). A Aluna L. apresentou o mesmo problema, má articulação das palavras, e acertou em dois dos quatro exercícios, revelando um desempenho de Suficiente (50%). É de referir que a investigadora articulou as palavras de modo correto com as alunas, mas com o decorrer do exercício estas demonstraram falta de atenção.

Na sexta atividade o exercício era semelhante, embora a sílaba intrusa a descobrir fosse a última. Neste exercício a Aluna B. não demonstrou tanta dificuldade e obteve um desempenho de Bom (75%), no que concerne à Aluna L., esta revelou ter mais dificuldades em distinguir o som final, acertando em apenas um exercício dos quatro possíveis, obtendo um desempenho de Insuficiente (25%).



Figura 19 - Respostas da Aluna L. na atividade 5 da 5ª sessão.

Na sétima e última atividades foi programado um jogo, o jogo do bingo, com o intuito de desenvolver a identificação de sílabas iniciais semelhantes. Mais uma vez notou-se a dificuldade de ambas. Foi dado bastante tempo às alunas para pronunciarem as palavras que tinham no seu tabuleiro do jogo, mas mesmo assim obtiveram um desempenho negativo.

No final desta sessão depreendemos que as alunas tiveram mais dificuldades na identificação de sílabas semelhantes na posição inicial e na final e problemas a nível da discriminação auditiva e articulação. Também revelaram mais dificuldades na manipulação de sílabas, essencialmente na atividade de omitir a sílaba na posição central para posteriormente referir a palavra remanescente. No entanto, não foi programada outra sessão com os mesmos objetivos para não saturar as crianças. Todavia, ao longo das futuras sessões serão abordados novamente exercícios para colmatar estas dificuldades.

Evolução ao longo da sessão 5:

Aluna B. e Aluna L.:

- *Identificaram as palavras com a mesma sílaba final;*
- *Identificaram a sílaba final de uma palavra e formaram outra omitindo-a.*

Sessão 6

Dias: 10 e 12 de março de 2015.

O intuito desta sessão era desenvolver a memória auditiva, visual e sequencial das crianças, com atividades de construção de novas palavras, usando sílabas de outros vocábulos. Assim, as crianças realizaram atividades de identificação e de manipulação de sílabas com o intuito de compor novas palavras e pseudopalavras. Esta sexta sessão foi composta por sete atividades e teve a duração de aproximadamente 45 minutos.

Atividades

1. Identificar sílabas que formam uma nova palavra.
2. Identificar sílabas que formam a palavra dada.
3. Construir palavras a partir de sílabas pertencentes a duas palavras dadas.
4. Identificar sílabas que formam uma nova palavra.
5. Identificar a primeira sílaba de modo a formar uma nova palavra.
6. Inverter sílabas para formar palavras novas.
7. Inverter sílabas para formar pseudopalavras.

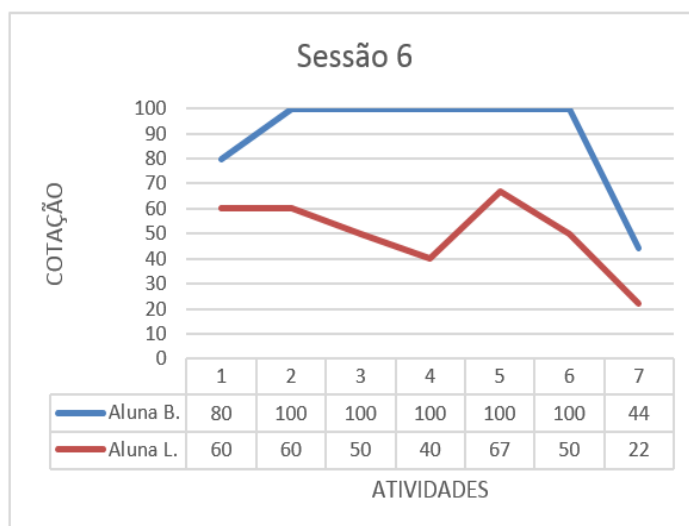


Figura 20 - Atividades e resultados da sessão 6

A primeira atividade foi explicada com o recurso a um exemplo, contudo as alunas não compreenderam e necessitaram de ajuda para realizarem o primeiro dos cinco exercícios possíveis. De seguida solucionaram-nos sozinhas, obtendo a Aluna B. um desempenho de Bom (80%) e a Aluna L. de Suficiente (60%). Na segunda atividade, em que os objetivos eram semelhantes, a Aluna B. revelou um desempenho de 100% - Muito Bom e a Aluna L. continuou a ter algumas dificuldades obtendo o mesmo resultado, Suficiente (60%). Contudo ambas demoraram bastante tempo para realizar o exercício, cerca de 8 minutos cada uma.

Na terceira atividade, teriam **que segmentar duas palavras em sílabas e posteriormente formar novas palavras com as sílabas**. A Aluna B. atingiu os objetivos da atividade, já a Aluna L. não conseguiu formar duas palavras, obtendo um desempenho de Suficiente (50%).

A quarta atividade tinha como objetivo **identificar as sílabas que formavam uma outra palavra, o que a Aluna B. fez com facilidade**. O mesmo não aconteceu com a Aluna L. esta conseguiu segmentar as palavras em sílabas mas tornou-se confuso para ela juntar as sílabas corretas para formar outras palavras, visto que havia um excesso de informação para assimilar.

Perante atividades mais complexas a Aluna L. fica desmotivada, aborrecida e desconcentrada, com vontade de desistir e de fazer outro exercício que não aquele. Diante deste comportamento, a Aluna L. obteve um desempenho de Insuficiente (40%).

Na quinta atividade, as alunas teriam de **identificar a primeira sílaba de cada palavra, posteriormente unir as mesmas e formar uma palavra. Mais uma vez a Aluna B. evidenciou um desempenho excelente**, realizando o exercício sem qualquer dificuldade. A Aluna L demonstrou a sua impulsividade em dar as respostas, estando constantemente a errar. Foi necessário conversar um pouco com ela para se concentrar e esforçar. Mais uma vez não revelou dificuldades em segmentar as palavras em sílabas, nem de identificar a primeira, mas a sua capacidade de memória não lhe permitiu formar as palavras sozinha, tendo um pouco de auxílio da investigadora. No entanto, atingiu alguns dos objetivos da atividade, obtendo deste modo um desempenho de Suficiente (67%).

Na sexta atividade, **as alunas teriam de segmentar as palavras em sílabas e de seguida invertê-las para formarem uma palavra. A Aluna B. conseguiu realizar o exercício** sem qualquer ajuda, ainda hesitou em dois exercícios mas chegou à resposta sozinha. A Aluna L. apenas acertou em metade das palavras, as duas que errou justificou o erro dizendo que se trocasse a ordem das sílabas as palavras ficariam iguais. Como tal, teve um desempenho de Suficiente (50%).

Na última atividade, em que tinham de realizar o mesmo procedimento mas, desta vez sem terem de formar uma palavra do conhecimento delas, mas sim uma pseudopalavra, ambas revelaram mais dificuldades obtendo um desempenho negativo. A Aluna B. errou em cinco das nove palavras e a Aluna L. em sete. Foi notório que as maiores dificuldades incidiram nas palavras trissílabas e polissílabas. Perante este resultado tornou-se pertinente elaborar mais atividades com os mesmos objetivos, ou seja, manipular as sílabas de modo a formar pseudopalavras, pois estas atividades requerem um treino de memorização que é imprescindível às duas alunas.

Evolução ao longo da sessão 6:

Aluna B.:

- *Formou palavras novas a partir de sílabas de outras palavras.*

Sessão 7

Dias: 07 e 09 de abril de 2015.

Esta sessão, constituída por 5 atividades, teve a duração de aproximadamente 40 minutos. Os objetivos estipulados foram essencialmente identificar as sílabas segundo uma posição específica, realizar atividades de manipulação (adicionar e suprimir) de sílabas e formar novas palavras. Perante os resultados da última atividade da sessão anterior, tornou-se pertinente abordar novamente a formação de pseudopalavras, através de atividades de inversão de sílabas.

Atividades

1. Formar pseudopalavras.
2. Identificar as sílabas que faltam numa palavra.
3. Omissão de uma sílaba.
4. Omissão da sílaba intrusa.
5. Acrescentar sílabas.
6. Omissão de sílabas.

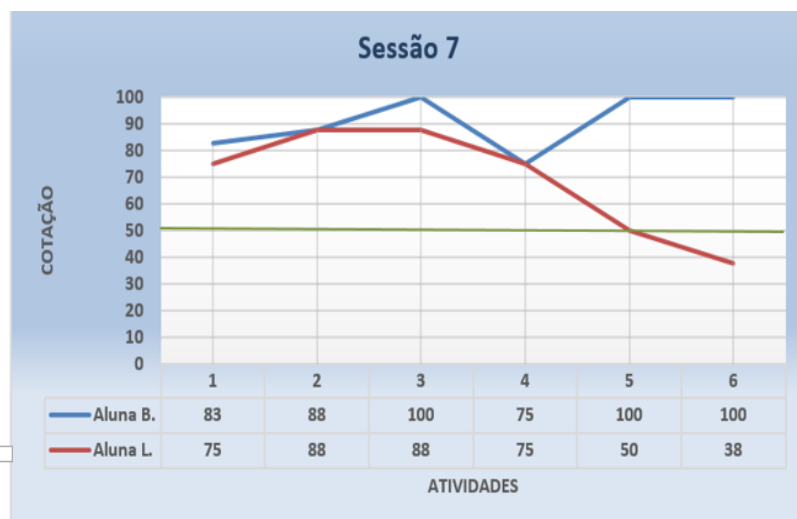


Figura 21 - Atividades e resultados da sessão 7

Na primeira atividade foram entregues cartões com imagens às alunas para estas dizerem qual era a palavra representada em cada um. De seguida, tinham de segmentar a palavra em sílabas e invertê-las para formarem uma pseudopalavra. De início, foram entregues imagens que representavam palavras dissílabas e posteriormente trissílabas, visto serem nestas que as crianças demonstraram mais dificuldades.



Figura 22 - Exercício das pseudopalavras.

A Aluna B. necessitou de ajuda na primeira palavra, tanto do grupo das dissílabas como das trissílabas, mas de seguida conseguiu concretizar o exercício sozinha e bem, como tal, obteve um desempenho de Bom (83%). A Aluna L. teve mais dificuldades, necessitando sempre de incentivo e de apoio, mas conseguiu acertar em nove das doze palavras possíveis, obtendo um desempenho de Bom (75%).

Na segunda atividade as alunas teriam **de identificar a sílaba que foi retirada de palavras**. Nenhuma apresentou dificuldades, obtendo um desempenho de Bom (88%).

Na terceira atividade, as alunas tinham de **pronunciar as palavras omitindo sílabas que se encontravam numa posição** determinada pela investigadora. A Aluna B. conseguiu realizar o exercício, achando-o inclusive muito divertido, revelando um desempenho de Muito Bom (100%). Por sua vez, a Aluna L. revelou um pouco de maior dificuldade, obtendo um desempenho de Bom (88%).

Na quarta atividade, as alunas tinham de **identificar a sílaba que teria de ser retirada de uma palavra para formar outra**. A Aluna B. apenas errou uma das quatro palavras possíveis, talvez influenciada pela distinção entre vogal aberta/fechada, obtendo uma classificação de 75% - Bom. A Aluna L. obteve o mesmo resultado, mas teve algumas dúvidas causadas pela sua impulsividade, pois oralmente dava a resposta certa mas assinalava de modo incorreto e quando chamada à atenção pela investigadora ficava confusa e insegura.

Na quinta atividade, o intuito era que ao compararem duas palavras, dissessem o “pedacinho” que foi acrescentado a uma para formar a outra. A Aluna B. conseguiu realizar o exercício sem dificuldade, obtendo um desempenho de Muito Bom (100%). A Aluna L. inicialmente começou a segmentar as palavras. Só após uma nova explicação conseguiu detetar o “pedaço” que foi acrescentado em duas das palavras, mas não o dizia completo. Obteve, assim, um desempenho de Suficiente (50%).

Na última atividade, o objetivo era semelhante, trabalhar com sufixos e prefixos, mas desta vez a aluna teria de dizer o que foi retirado de uma palavra para formar outra. Mais uma vez a Aluna B. conseguiu atingir os objetivos, a Aluna L. cometeu os mesmos erros, pois não dizia o prefixo ou sufixo completo, por exemplo, formigueiro – formiga, a Aluna L. apenas referiu “guei”. Obteve deste modo um desempenho de Insuficiente.

Evolução ao longo da sessão 7:

Aluna B. e Aluna L.:

- *Formaram pseudopalavras;*
- *Identificaram as sílabas em falta nas palavras;*
- *Omitiram sílabas nas palavras.*

Aluna B.:

- *Acrescentou e omitiu prefixos e sufixos para formar outras palavras.*

Sessão 8

Dias: 14 e 16 de abril de 2015.

Nesta sessão trabalhou-se a consciência intrassilábica através da identificação e da criação espontânea de rimas, por parte das alunas, de forma a promover a consciência dos grandes constituintes da sílaba, de grande influência para a soletração e para a leitura (Duarte, 2008). Esta sessão foi composta por sete atividades e teve a duração de, no caso da Aluna B. de 30 minutos e no caso da Aluna L. de 45 minutos.

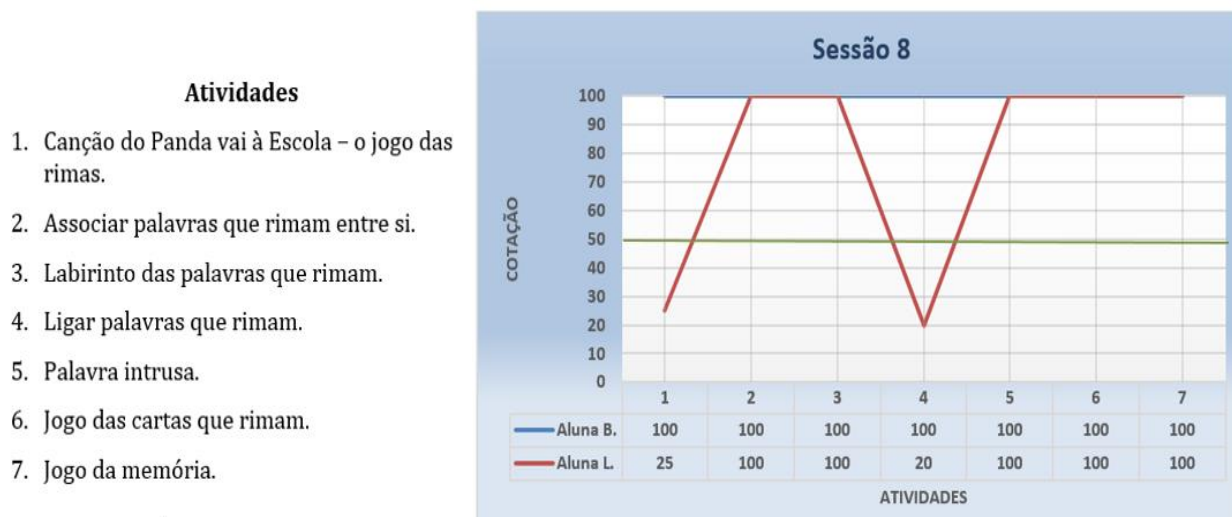


Figura 23 -Atividades e resultados da sessão 8

Na primeira atividade, as alunas ouviram a canção do “Panda vai à escola – o jogo das rimas”, onde teriam de dizer palavras que rimavam com algumas das palavras mencionadas na canção. **A Aluna B. conseguiu encontrar palavras que rimavam com as palavras mencionadas na canção**, obtendo um desempenho de Muito Bom (100%). A Aluna L. teve muitas dificuldades limitando-se a repetir as que ouvia. Demonstrou, novamente, desinteresse e desconcentração, colocando-se de pé. Foram-lhe pedidas oito palavras que rimassem e a aluna apenas acertou em duas, obtendo um desempenho de Insuficiente (25%).

Na segunda atividade, teriam de **associar duas imagens/palavras que rimavam de entre um conjunto de imagens/palavras**. A Aluna B., de início, ainda hesitou dizendo palavras sem pensar, mas quando a investigadora perguntava se as palavras ditas rimavam, a aluna dizia que não e voltava de novo a fazer o exercício corretamente. Assim que compreendeu o exercício fê-lo sem dificuldades, obtendo um desempenho de Muito Bom (100%). A Aluna L. mais uma vez demonstrou ser impulsiva a dar as respostas, mas obteve um desempenho de Muito Bom (100%). Esta aluna demonstrou ser muito preguiçosa e ter pouco interesse pelo trabalho, mas quando está concentrada e, com um pouco de incentivo e apoio, consegue atingir os objetivos.

A terceira atividade era composta por três labirintos, tinham uma palavra no início deste e duas em lados opostos, tendo de percorrer o caminho até chegar à palavra que rimava com a que se encontrava no início do labirinto. A Aluna B. fez o exercício sem qualquer dificuldade. A Aluna L. acertou nas rimas, mas em relação ao percurso, como por vezes tinha de dar muitas voltas, resolvia atravessar as linhas para ser mais rápido. Contudo, atingiu o objetivo das rimas e obteve um desempenho Muito Bom (100%).

Na quarta atividade, as alunas tinham de ligar as palavras que rimavam entre si. A Aluna B. atingiu os objetivos sem qualquer dificuldade, obtendo um desempenho de Muito Bom (100%). Nesta atividade a Aluna L. só acertou uma rima das cinco possíveis, obtendo deste modo um desempenho de Insuficiente (20%). É de referir que nesta atividade a investigadora não interveio, deixando a aluna fazer sozinha.

Na quinta atividade **as alunas teriam de encontrar num conjunto de quatro palavras uma que não rimava, ou seja, a intrusa**. A Aluna B. por vezes dizia sem pensar corretamente mas antes de assinalar repensava e chegava à resposta correta sem qualquer ajuda por parte da investigadora, nesta atividade obteve novamente um desempenho de Muito Bom (100%). A Aluna L. acertou apenas num conjunto, mas quando questionada se tinha a certeza das respostas dadas, fez de novo e conseguiu acertar em todos os conjuntos.

Na sexta atividade foi realizado um jogo de cartas entre a investigadora e as alunas, a investigadora deitava na mesa uma carta que continha uma imagem e a aluna teria de identificar qual das cartas que tinha em sua posse rimava com a que se encontrava na mesa. Ambas acertaram todos os exercícios, obtendo um desempenho de Muito Bom (100%).

Na última atividade, as alunas inicialmente teriam de associar as cartas que rimavam, de seguida as mesmas cartas eram viradas ao contrário para recorrerem ao jogo da memória. A Aluna B. conseguiu associar as palavras que rimavam e como conhecia o jogo da memória jogou corretamente sem qualquer dificuldade. A Aluna L. conseguiu agrupar as imagens que rimavam, mas no que concerne ao jogo propriamente dito teve algumas dificuldades causadas pela sua falta de memória. Contudo, atingiu o principal objetivo das rimas, obtendo um desempenho de Muito Bom (100%).

Apesar deste resultado, o seu desempenho não foi consistente, já que os primeiros resultados revelaram-se negativos sempre que a aluna realizava as atividades sem refletir.

Comparando o desempenho das duas alunas, a impulsividade, preguiça, desinteresse e insegurança da Aluna L. prejudicaram-na seriamente. Só quando era incentivada e apoiada conseguia solucionar os exercícios. A Aluna B., por sua vez, revelou-se uma aluna empenhada, interessada, que, embora sendo impulsiva em algumas respostas, não avançava sem ter a certeza, corrigindo. Nesta sessão fez quase todos os exercícios sem qualquer intervenção por parte da investigadora.

Evolução ao longo da sessão 8:

Aluna B. e Aluna L.:

- *Formaram rimas;*
- *Identificaram palavras que rimavam entre si.*

Sessão 9

Dias: 21 e 23 de abril de 2015.

Nesta nona sessão o intuito foi o de reforçar a criação e a identificação das rimas, pois na sessão anterior a prestação da Aluna L. não foi consistente, evidenciando ainda algumas dúvidas. Foram ainda planeadas atividades com o propósito de desenvolver a criatividade e ampliar o vocabulário das alunas. Esta sessão de seis atividades teve a duração de 45 minutos.

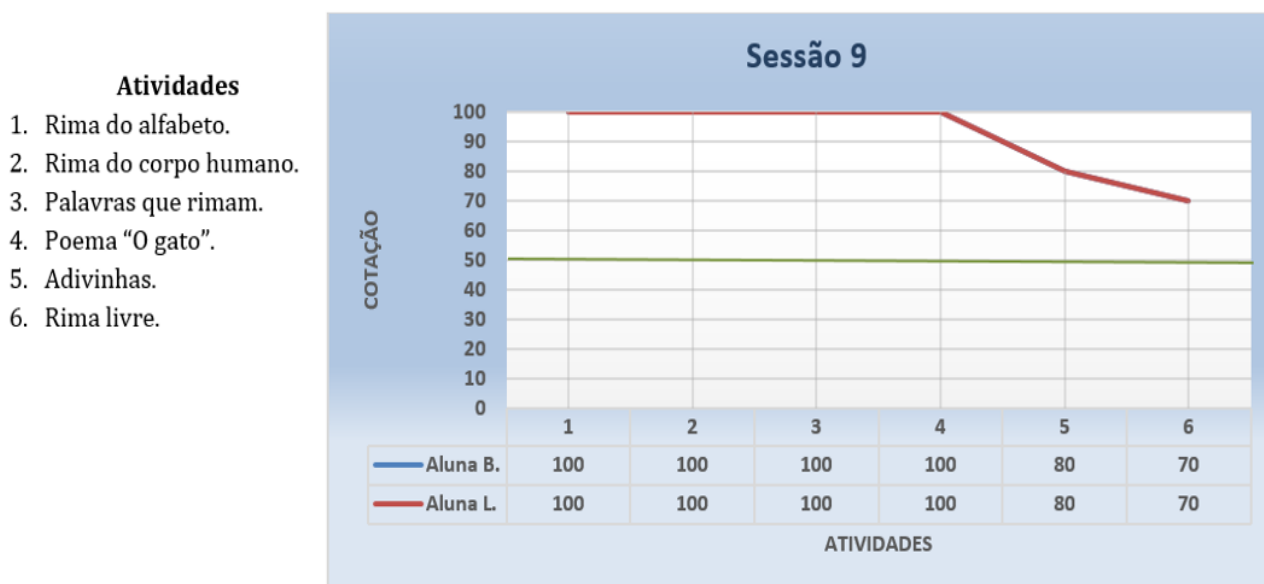


Figura 24 -Atividades e resultados da sessão 9

Na primeira atividade foram entregues às alunas 23 imagens, cada uma delas correspondente a uma letra do alfabeto. A investigadora lia uma frase que incluía um nome de pessoa e a **aluna teria de encontrar, nas imagens, uma palavra que rimasse com o nome** (ex: André – boné). **Ambas realizaram muito bem o exercício**, hesitaram em uma ou duas no início, talvez devido à quantidade de imagens, mas com o decorrer do exercício davam as respostas prontamente sem hesitação. Obtiveram um desempenho de Muito Bom (100%).

Na segunda e terceira atividades, a Aluna L. conseguiu atingir o objetivo sem dificuldades. A Aluna B., na segunda atividade, também conseguiu chegar às respostas mas só após várias tentativas. Contudo, como chegou às respostas sozinha, foi-lhe atribuído uma classificação de 100% - Muito Bom. Na terceira atividade conseguiu atingir os objetivos sem qualquer dificuldade, inclusivamente até respondia antes de ser questionada.

Na quarta atividade, **as alunas conseguiram dizer as palavras que rimavam no poema**, obtendo ambas um desempenho de Muito Bom (100%).

Na quinta atividade, as alunas tinham de resolver adivinhas, sendo a resposta uma palavra que rimava com uma palavra que constava na adivinha. Apesar de nenhuma ter conseguido acertar a adivinha relacionada com a palavra e significado de cadeado, obtiveram um desempenho de Bom (80%).

Na sexta atividade tinham de construir frases que rimassem, usando nomes de amigos da turma, de animais e de fruta. O intuito era desenvolver a criatividade das alunas. A Aluna B., após algumas tentativas, conseguiu fazer sete frases. A Aluna L. já apresentou mais dificuldades, fazendo frases pequenas e muito simples e não conseguiu concretizar algumas rimas. Quando os exercícios são mais complexos a aluna demonstra cansaço e desatenção.

Como ambas não conseguiram fazer todas as rimas solicitadas, obtiveram um desempenho de Bom (70%).

No final da sessão e perante os resultados encontrados podemos deduzir que as alunas compreenderam o que eram rimas e conseguiram atingir alguns dos objetivos, embora as rimas espontâneas não ficassem bem consolidadas. No caso da Aluna L. verificou-se ausência de vocabulário e de criatividade.

Evolução ao longo da sessão 9:

Aluna B. e Aluna L.:

- *Identificaram as palavras que rimavam entre si;*

Os resultados obtidos nas sessões apontam para a possibilidade de uma evolução em ambas tanto no desenvolvimento da consciência da palavra como na silábica, contudo, nesta última, ainda restavam algumas dúvidas e dificuldades em realizar as atividades mais complexas de manipulação, nomeadamente de adição, omissão. Como tal, ponderou-se não avançar para a consciência fonémica antes das alunas terem bem consolidado as atividades trabalhadas nas sessões. Para verificar realmente o progresso nas alunas foi programada uma sessão que contemplasse todos os pontos abordados nas sessões anteriores, mas de forma diferente, mediante uma conversa informal entre a investigadora e as alunas. Foi baseada nestas conversas que surgiu a sessão 10 que será apresentada de seguida.

Sessão 10

Esta sessão tinha como objetivo abordar as seguintes categorias: a consciência da palavra; a consciência silábica, a leitura e a escrita. Ao longo da conversa, a investigadora colocava algumas questões relacionadas com as categorias acima descritas. No final, foi solicitado às alunas que escrevessem um pequeno texto de tema livre e lessem textos de um livro de 1º ano de escolaridade.

A sessão começou com uma pergunta feita pela investigadora:

“Qual é a tua história preferida?”

A Aluna B. demonstrou ser uma criança muito comunicativa, referindo inclusive não apenas uma, mas algumas das suas histórias preferidas, salientando as personagens e contando um pouco dos enredos. Verificou-se a dificuldade de articulação em algumas palavras principalmente quando a aluna estava mais entusiasmada e falava muito depressa.

Com o seguimento da conversa a aluna foi questionada acerca dos seus tempos livres, cores preferidas, descrição do Jardim Zoológico, entre outros assuntos que iam surgindo.

Perante a análise da sessão, foi possível apurar que a **Aluna B. revelou bons resultados ao nível da consciência da palavra**, visível tanto na segmentação das frases, como no exercício de escrita livre, **bem como na consciência silábica**. No exercício da escrita livre, deu um erro de acentuação e revelou não ter noção das regras de pontuação. Escreveu uma frase muito longa, “Eu fui á piscina e eu fui brincar com as bolas e arrebentei as bolhas”, recorrendo à conjunção “e”. **No exercício da leitura foi bem notório a evolução da aluna**, pois não cometeu erros, já que quando hesitava e confundia a palavra, prontamente a corrigia. Teve, no entanto, ainda uma leitura hesitante, pouco expressiva e não fez a pontuação.

Perante a mesma pergunta feita pela investigadora “Qual é a tua história preferida?” a Aluna L. revelou ser uma criança pouco comunicativa, limitando-se a responder às perguntas feitas e não desenvolvendo muito o tema. Conhece poucas histórias infantis. Apenas falou das personagens dos desenhos animados televisivos, nomeadamente “A princesa Sofia”, “O Jake e os piratas”, “A Violeta” demonstrando que não teve contato com livros de histórias infantis.

Falou das brincadeiras que costumava ter com o irmão e das atividades que costumava fazer no verão.

Perante a análise da sessão, foi possível apurar que a Aluna L. **revelou bons resultados ao nível da consciência da palavra**, visíveis tanto na segmentação das frases como no exercício de escrita livre. **Demonstrou igualmente bons resultados na segmentação silábica**, revelando que tem a sua consciência silábica mais desenvolvida. No exercício da escrita livre deu apenas um erro, optando por escrever frases soltas e pequenas.

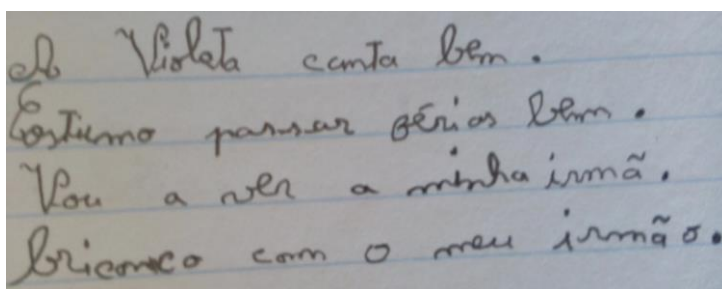


Figura 25 - Exercício de escrita livre da Aluna L.

No exercício da leitura, a **Aluna L. demonstrou que já consegue ler sem recorrer tanto à via lexical**. Porém, ainda teve uma leitura hesitante, pouco expressiva e não fez a pontuação.

1.3 Pós teste ou avaliação global

Como foi explanado anteriormente, os testes para avaliar o desempenho das crianças após o plano de intervenção eram semelhantes aos aplicados na avaliação diagnóstica, para deste modo, se poder verificar se houve progresso nas alunas resultantes do trabalho realizado ao longo das sessões. Neste ponto realizar-se-á então uma exposição dos resultados dos pós-testes obtidos a partir do tratamento de dados e a respetiva análise descritiva abordando o desempenho das alunas nas diferentes provas aplicadas.

Bateria de Provas Fonológicas

O primeiro teste realizado foi a Bateria de provas fonológicas de Ana Cristina Silva que avalia a capacidade em reconhecer segmentos sonoros da cadeia falada ao nível das sílabas e dos fonemas.

À semelhança do teste diagnóstico as instruções de cada atividade foram dadas pausadamente de modo a que a criança entendesse devidamente o que era pretendido com o exercício. Inicialmente foi realizada a série exemplificativa da prova e após comprovar que não restavam dúvidas por parte das alunas procedeu-se à aplicação dos exercícios. É de salientar que, antes da passagem de cada item, foi pedido à criança que nomeasse cada uma das palavras representadas nas figuras para que a palavra a ser utilizada pela criança fosse a correta.

A cotação do exercício foi feita atribuindo um ponto para cada resposta certa e zero para cada resposta errada. Em nenhuma altura as alunas foram informadas se as respostas dadas

eram as corretas ou estariam incorretas, havendo a preocupação de haver um encorajamento verbal por parte da investigadora. As atividades de cada uma das categorias foram consideradas como um todo ou seja o total dos exercícios correspondia a 100%, de modo a podermos caracterizar o desempenho da criança. A escala usada foi de 0% a 49% que corresponde a Insuficiente; de 50% a 69% que corresponde a Suficiente; de 70% a 89% que corresponde a Bom e de 90% a 100% que classifica o desempenho em Muito Bom.

De seguida, os resultados da prova serão apresentados num gráfico (figura 26) com o desempenho da criança em cada sub-prova seguidos de uma análise mais pormenorizada.

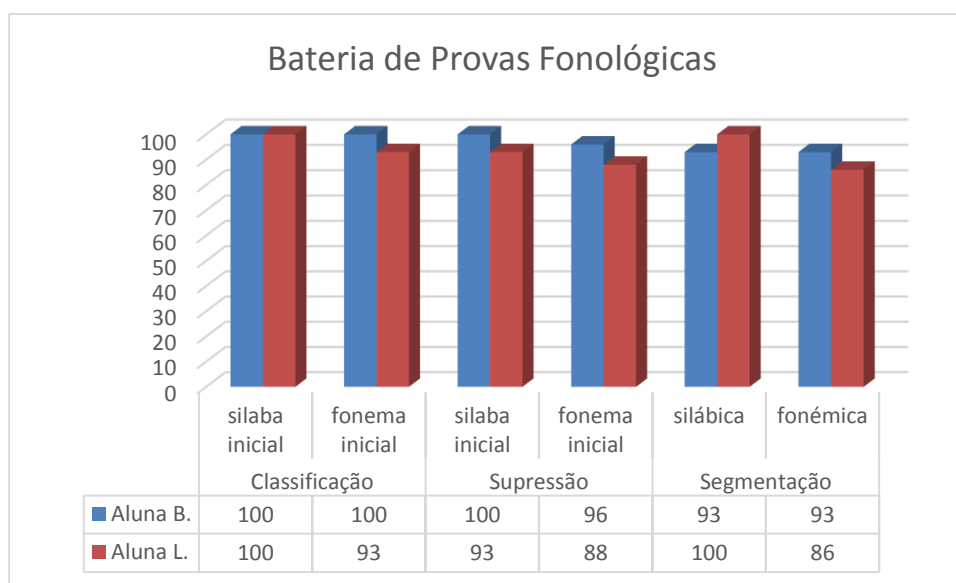


Figura 26 -Resultados da Bateria de Provas Fonológicas - Pós-teste

Perante a figura 26 podemos constatar que na primeira tarefa, a de Classificação, nenhuma das alunas apresentou dificuldades em categorizar as palavras segundo um critério silábico ou fonémico. Na classificação da sílaba inicial as alunas obtiveram um desempenho de Muito Bom (100%), na classificação do fonema inicial a Aluna B. manteve o mesmo resultado acertando em todos os 14 itens. A Aluna L. também revelou um desempenho de Muito Bom (93%), já que acertou em 13 itens de 14 possíveis.

Na segunda tarefa, a de Manipulação, a Aluna B. apresentou um bom desempenho na tarefa de supressão da sílaba inicial na qual obteve Muito Bom (100%) acertando em 14 itens dos 14 possíveis, na supressão do fonema inicial revelou um desempenho de Muito Bom (96%) acertando em 23 dos 24 itens da sub-prova. A Aluna L., na prova da supressão da sílaba inicial acertou em 13 itens de 14 possíveis, obtendo um resultado de Muito Bom (100%), revelando no entanto um pouco de mais dificuldades na sub-prova da supressão do fonema inicial na qual acertou em 21 dos 24 possíveis, revelando um desempenho de Bom (88%). A aluna em questão não distinguiu o critério silábico do fonémico em alguns itens. Em duas das palavras suprimiu a sílaba inicial e não apenas o fonema e noutra cometeu um erro fonético de perceção de inversão (*lua* – *u.la*). Podemos constatar que a Aluna L. apresenta ainda algumas dificuldades na distinção entre sílaba e fonema e na manipulação dos mesmos dentro das palavras.

Na terceira e última tarefa da Bateria, a de Segmentação, as alunas obtiveram bons resultados, não tendo revelado muitas dificuldades. A Aluna B., na primeira e na segunda sub-

prova, a silábica e a fonémica, dividiu corretamente 13 das 14 palavras possíveis obtendo um desempenho de Muito Bom (93%), na segunda sub-prova, a fonémica, a aluna confundiu sons nasais, já que segmentou a palavra “lã” do seguinte modo: “l.a.n”. A Aluna L. não revelou qualquer dificuldade na segmentação das palavras em sílaba obtendo um desempenho de Muito Bom (100%). Na segunda sub-prova, segmentação das palavras em fonemas, obteve a classificação de Bom (86%) pois errou 2 palavras das 14 possíveis, apresentou dúvidas acerca de uma regra ortográfica e do princípio alfabético, sendo estes: “asa” – “a.z.a” demonstrou que ainda não ter assimilado a regra segundo a qual o fonema /s/ entre duas vogais tem o som de /z/ e “bule” – “b.u.l” onde associou o som do fonema “ele” à sílaba “le”.

D.I.L.E. – Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita

O segundo teste a ser realizado foi o D.I.L.E. – Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita de Vítor da Fonseca, que permite fazer avaliar o perfil de aprendizagem das crianças determinando as suas áreas fortes e as áreas fracas.

O procedimento foi semelhante à prova anterior, ou seja, as instruções foram dadas pausadamente de modo a que a criança entendesse devidamente o que era pretendido com o exercício.

À semelhança dos testes diagnósticos, a cotação do exercício foi feita atribuindo um ponto para cada resposta certa e zero para cada resposta errada. Em nenhuma altura as alunas foram informadas se as respostas dadas estariam corretas ou incorretas, havendo a preocupação de haver um encorajamento verbal por parte da investigadora. As atividades de cada uma das categorias foram considerados como um todo ou seja o total dos exercícios correspondia a 100%, de modo a podermos caracterizar o desempenho da criança. A escala usada foi de 0% a 49% que corresponde a Insuficiente; de 50% a 69% que corresponde a Suficiente; de 70% a 89% que corresponde a Bom e de 90% a 100% que classifica o desempenho em Muito Bom.

Os resultados das provas da primeira parte, as pré-aptidões da leitura, serão apresentados num gráfico (figura 27) com o desempenho da criança em cada sub-prova seguidos de uma análise mais pormenorizada

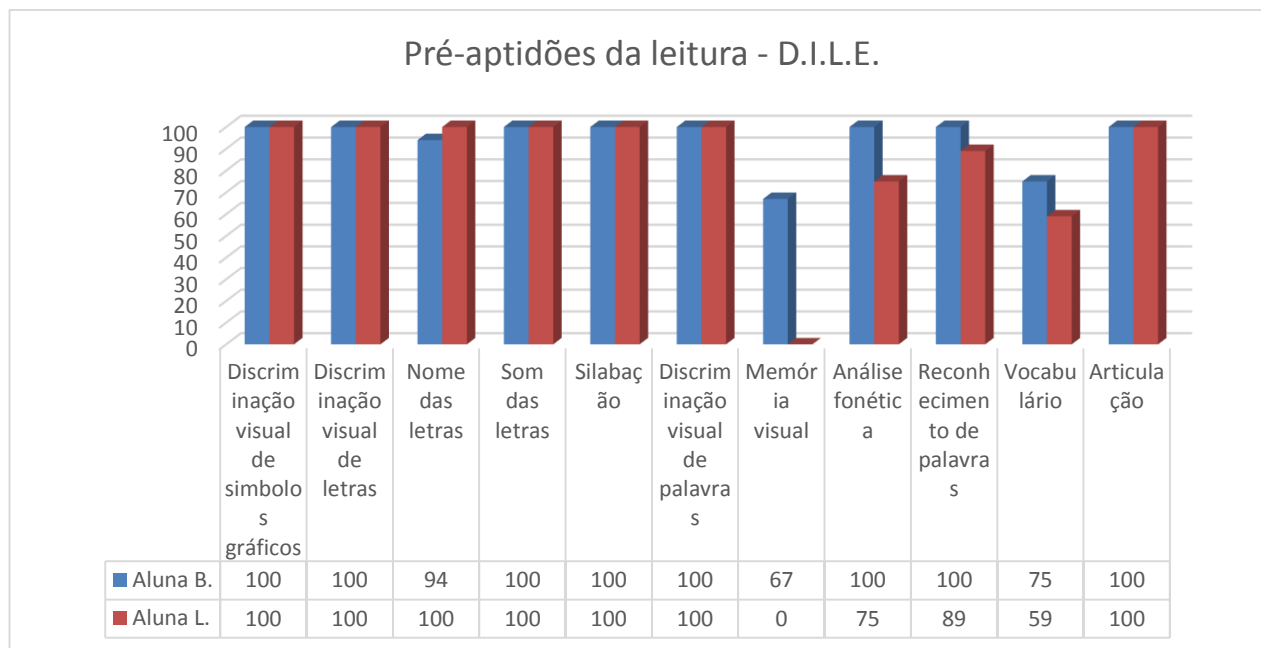


Figura 27 -Pré-aptidões para a leitura - D.I.L.E. - pós-teste.

Na primeira e na segunda prova, a discriminação visual de símbolos gráficos e a discriminação visual de letras, as quais consistiam em identificar as imagem/letras semelhantes à apresentada como exemplo, as alunas não tiveram qualquer dificuldade em identificar as imagens e as letras, tendo acertado em todos os 6 itens obtendo um desempenho de Muito Bom (100%).

Na terceira prova, o nome das letras, a Aluna B. associou a letra /h/ ao dígrafo /nh/ e hesitou nas letras /b/ e /d/ trocando-as contudo não foi considerado como erro pois a aluna acabou por corrigir o mesmo, obtendo deste modo um desempenho de Muito Bom (94%). A Aluna L. acertou nos 14 itens obtendo um resultado de 100% (Muito Bom). Nas três provas seguintes, o Som das letras, a Silabação e a Discriminação visual da palavra as alunas obtiveram a classificação de Muito Bom (100%).

Na sétima prova, a memória visual, as alunas apresentaram bastantes dificuldades, a Aluna B. acertou em duas das três séries de imagens e a Aluna L. não conseguiu acertar em nenhuma, revelando problemas de memorização. Na prova da Análise fonética, a Aluna B. obteve uma classificação de Muito Bom (100%). A Aluna L. obteve a classificação de Suficiente (67%) tendo acertado em 6 das 8 palavras possíveis, os erros cometidos verificaram-se na divisão das palavras monossilábicas que continham ditongos orais e nasais (*pai* – *pa.i*; *cão* – *ca.um*).

Na prova de reconhecimento de palavras, a Aluna B. obteve a classificação de Muito Bom (100%) pois não revelou qualquer dificuldade em realizar este exercício. Em relação à Aluna L. o erro cometido foi de omissão acertando em 8 palavras das 9 possíveis, obtendo um resultado de Bom (89%). Na prova de Vocabulário, ambas demonstraram possuir um campo lexical precário, devido ao desconhecimento de muitas das palavras dadas. A Aluna B. errou 3 em 12 palavras, 1 por não saber o significado e 2 por não conhecer a palavra, obtendo deste modo um desempenho de Suficiente (75%). A Aluna L. errou em 7 palavras, 6 das quais não soube atribuir um significado e 1 por desconhecer a palavra, revelando um desempenho de

suficiente (59%). Na prova final, a articulação, as alunas obtiveram um desempenho de Muito Bom (100%).

De seguida serão apresentados os resultados da segunda parte do teste D.I.L.E., as aptidões da leitura (oral e silenciosa) em forma de gráfico e seguidamente será realizada uma descrição mais pormenorizada do desempenho de cada uma das alunas

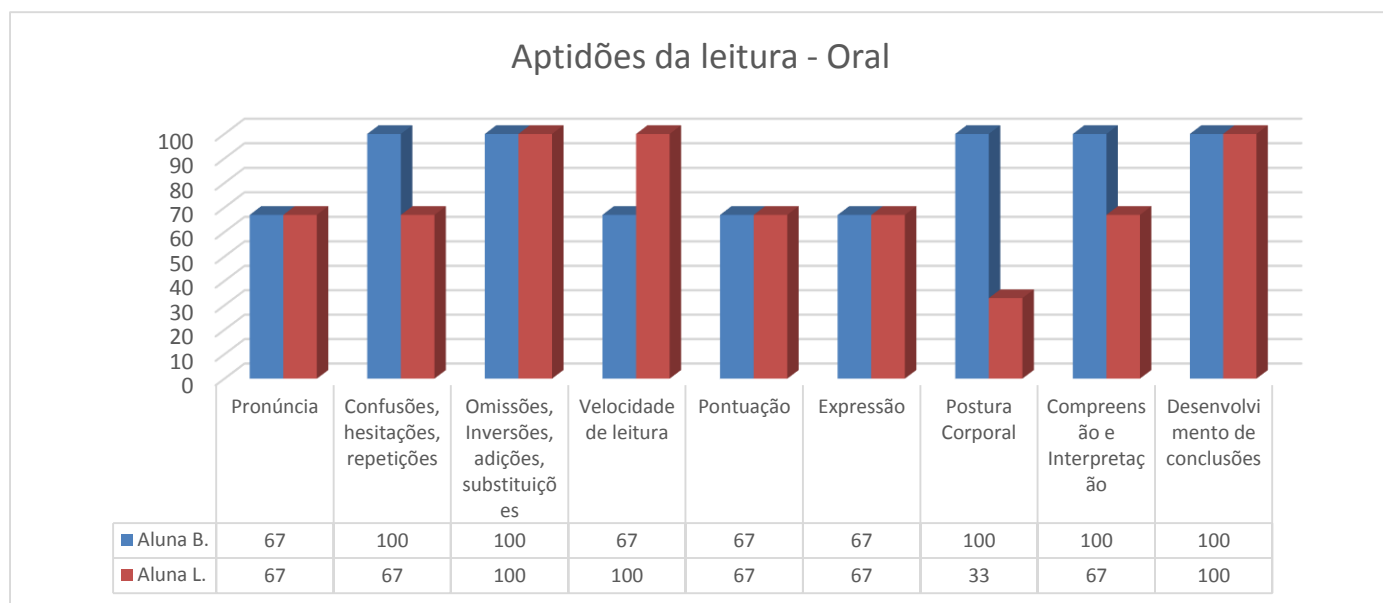


Figura 28 -Aptidões para a leitura oral -pós- teste.

À semelhança do teste diagnóstico as alunas leram um texto de José de Lemos “O sábio que sabia tudo” com 181 palavras. A Aluna B. fez uma leitura pausada recorrendo por vezes à soletração silábica nas palavras irregulares. A aluna segue a leitura com o dedo indicador com o intuito de não se perder. Pronunciou incorretamente algumas palavras principalmente a nível de acentuação. Não se preocupou muito com a pontuação e foi pouco expressiva. Obteve um desempenho de 96% de leitura correta das palavras. Teve uma postura correta e esteve concentrada. No fim da leitura não tinha uma ideia geral do texto, apesar de ter respondido corretamente a algumas questões, visto que foi notório que a aluna estava mais concentrada na descodificação que na compreensão. A velocidade de leitura é em média de 55 palavras por minuto.

A Aluna L. teve uma leitura rápida apesar de hesitar perante as palavras que não conseguia ler de imediato, recorrendo à soletração silábica nestes casos. Apresentou uma leitura mais ritmada e expressiva embora ainda não respeitasse a pontuação. Omitiu algumas palavras essencialmente aquelas que não conseguia ler. Teve alguma dificuldade na pronúncia de algumas palavras. As palavras foram lidas individualmente obtendo um desempenho de 94% de leitura correta das palavras. Quanto à postura corporal a mesma não foi a mais correta, dado que manteve uma distância focal muito próxima estando mais curvada na direção da mesa. É contudo de salientar que a aluna tem problemas de visão, usando óculos já com alguma graduação. No final, conseguiu acertar em algumas perguntas acerca do texto, demonstrando, porém, não o ter compreendido. A velocidade de leitura foi em média de 52 palavras por minuto.

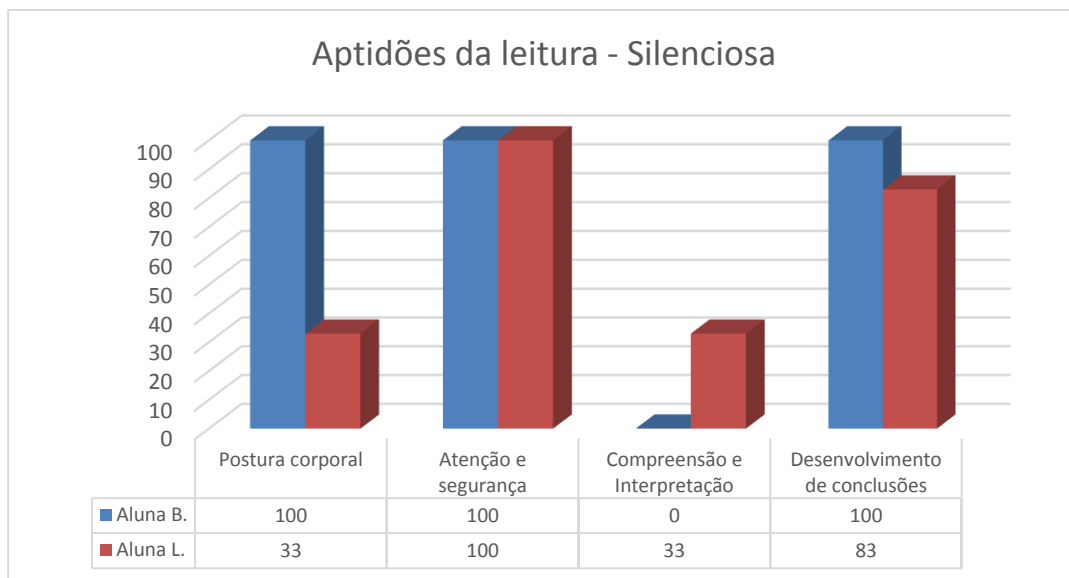


Figura 29 - Aptidões para a leitura silenciosa -pós- teste.

Relativamente à leitura silenciosa do texto “ O chapéu da Antonieta”, os resultados das alunas a nível da postura corporal coincidem com os da prova anterior. Ambas leram os textos a sussurrar as palavras e mantiveram uma velocidade de leitura muito baixa. Ambas estavam concentradas na leitura e a nível da compreensão foi visível que ambas compreenderam a ideia geral do texto mas não se recordavam de pormenores daí a discrepância entre os itens de compreensão e os de interpretação. Ainda assim, ambas revelaram um bom desempenho, pois responderam às questões. No que diz respeito ao modo como responderam às perguntas podemos dizer que a Aluna B. é direta, dando respostas curtas e por vezes incompletas, em contrapartida, a Aluna L. dá respostas completas, iniciando com a informação contida na própria pergunta.

Perante estes resultados é visível que as alunas já se sentem mais à vontade no processo de descodificação a ponto de se começarem a concentrar e a entender o conteúdo dos textos.

Ditado “ O rato e o pato” de Rebelo (1993)

A terceira prova a ser realizada foi o ditado, adaptado de José Augusto da Silva Rebelo (1993), “O rato e o pato” com o intuito de verificar a capacidade de perceção auditiva das alunas e a consciência da palavra. O ditado era composto por 50 palavras, entre as quais alguns pares mínimos e casos de leitura. A análise dos erros foi realizada tendo como base a tipologia de Sousa (1994).

A Aluna B. escreveu incorretamente 10 palavras obtendo um desempenho de Bom (80%), Alguns erros dados pela aluna: *vêz; juto; eão; disião; muinto*. Revelou melhorias significativas ao nível da consciência da palavra, pois separou corretamente as palavras.

A Aluna L. errou na escrita de 7 palavras obtendo um desempenho de Bom (86%), alguns desses erros foram: *e ão; dissião; feria; vico; divertinhão-se*. Trocou o “v” pelo “f” e fez confusão com o dígrafo “nh” e o “lh”. Revelou um resultado excelente ao nível da consciência da palavra.



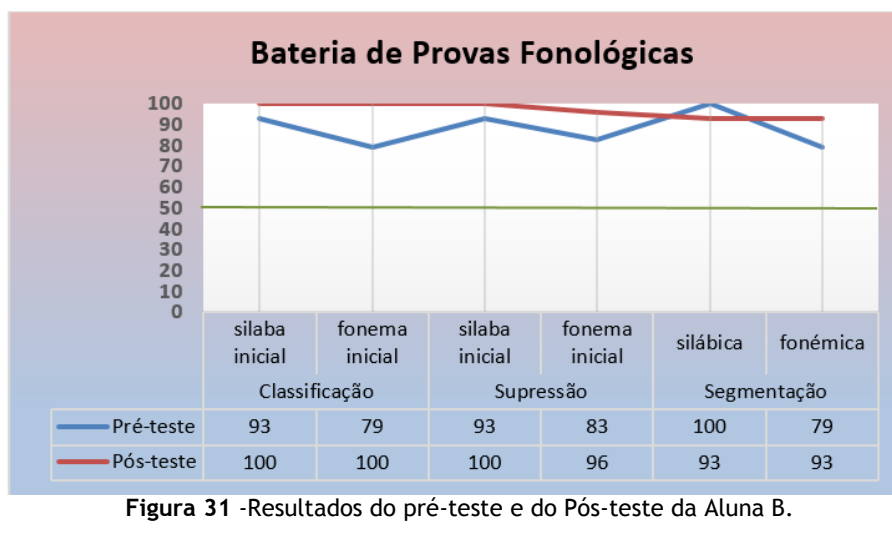
Figura 30 - Resultados do ditado.

Analisando a figura 30 foi possível verificar que houve uma melhoria na escrita das alunas. Continuaram a ter dúvidas a nível fonético mas o erro que mais cometeram foi confundir a conjugação dos verbos no pretérito perfeito, na 3ª pessoa do plural com o futuro na mesma pessoa e número (Ex: dizião em vez de diziam). Apesar de ser um erro morfológico tem como base um erro fonológico. A este propósito Pinto (1998 citado por Ferreira & Osório, 2012) salienta que é difícil classificar os erros por categorias pois determinados erros obrigam a mais do que uma categoria. Foi igualmente notório a evolução das alunas, especialmente a Aluna B. pois apesar de terem sido assinalados 7 erros na Classe II, é de referir que 3 foram de substituições de maiúsculas e minúsculas e um de acentuação, ou seja, não foram erros fonológicos. A Aluna L. trocou o “f” pelo “v” e hesitou no dígrafo “lh” ao escrever “nlh”, tornando 2 das palavras irreconhecíveis. Ambas revelaram evolução no que concerne à consciência da palavra

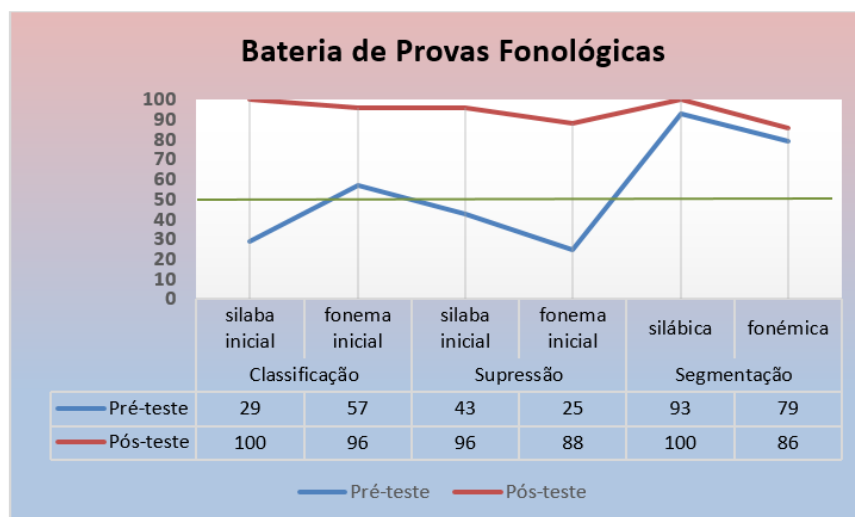
Capítulo 2 - Discussão dos resultados

Bateria de Provas Fonológicas

O gráfico seguinte mostra o desempenho da Aluna B. no pré-teste e no pós-teste, para se poder comparar efetivamente os resultados. É de salientar que os procedimentos foram semelhantes aos que foram usados nos pré-testes, bem como o modo de avaliar os itens.



Como se pode verificar no gráfico (figura 31), a Aluna B. revelou progressos no pós-teste em comparação com os resultados do pré-teste. Nas tarefas de classificação, tanto da sílaba inicial como do fonema, obteve um desempenho de Muito Bom (100%), demonstrando, deste modo, que consegue identificar a sílaba e o fonema inicial das palavras. Nas tarefas de supressão da sílaba inicial e do fonema inicial, também se verificaram progressos, continuando, no entanto, a revelar um pouco mais de dificuldades na manipulação dos fonemas. Nas tarefas de segmentação não revelou dificuldades, havendo, inclusivamente, uma evolução na segmentação fonémica.



A Aluna L. revelou uma notória evolução em todas as tarefas. Na primeira tarefa, a de classificação da sílaba inicial, passou de um desempenho de Insuficiente obtido no pré-teste, para um desempenho de Muito Bom no pós-teste. Esta revelou ter compreendido o conceito de sílaba, já que no pré-teste a aluna não tinha qualquer noção, tanto selecionava sílabas, como fonemas. Na classificação do fonema inicial, verificou-se igualmente um progresso, passando de um desempenho de Suficiente para um Muito Bom, tornando-se evidente que a aluna, neste tipo de exercícios, já consegue estabelecer um critério de resposta utilizando a sílaba e o fonema como critério.

O mesmo se verificou nas tarefas de supressão, tanto da sílaba inicial como do fonema inicial, passando de um desempenho de Insuficiente, obtido no pré-teste, para um desempenho de Muito Bom e de Bom no pós-teste. Verificou-se uma evolução do desempenho da aluna nas tarefas de supressão ao longo do plano de intervenção nas quais, apresentou resultados de suficiente, tendo sido estas áreas consideradas as mais fracas.

Nas tarefas de segmentação, a aluna manteve o seu desempenho no nível de Muito Bom e de Bom embora com percentagens superiores, revelando, deste modo, uma evolução. Comparativamente, é visível que teve mais dificuldades na segmentação fonémica pois, as tarefas que envolvem fonemas requerem, da aluna, uma habilidade mais refinada, assim como, maior esforço de memória.

A aluna demonstrou mais segurança para dar as respostas, o que se repercutiu nos resultados.

D.I.L.E. – Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita

O segundo teste a ser aplicado foi o D.I.L.E. – Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita, de Vítor da Fonseca, sendo o desempenho das alunas analisado e avaliado segundo os mesmos critérios utilizados no pré-teste. De seguida, irão ser apresentados os resultados dos pré e pós-testes, de um modo comparativo, para verificarmos a evolução das alunas.

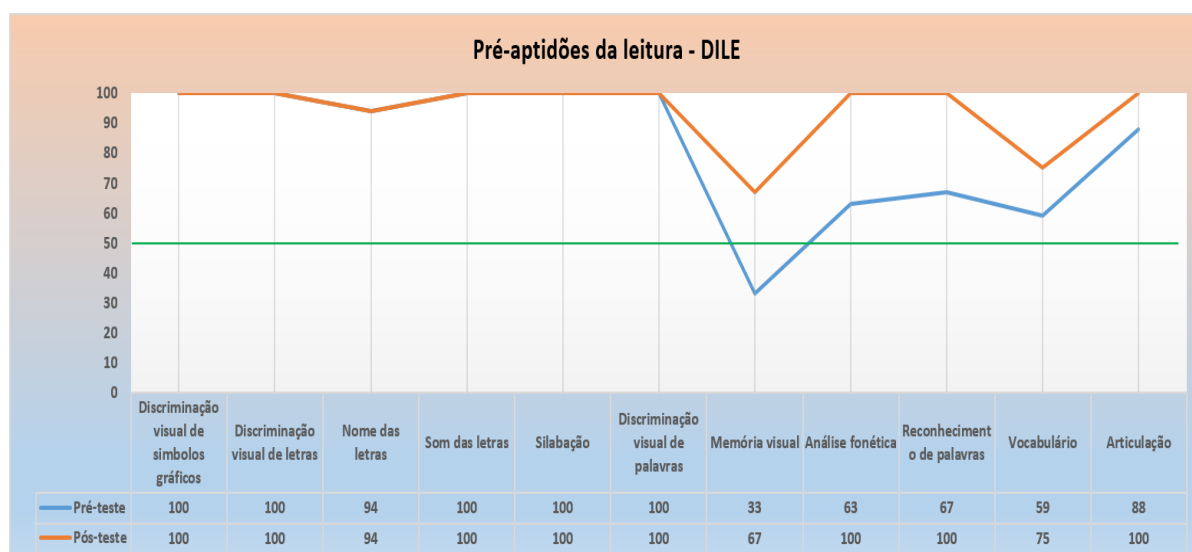


Figura 33 -Resultados da Aluna B.

Após a análise do gráfico (figura 33), que contém os resultados do pré-teste e do pós-teste da prova de Pré-aptidões da leitura, é visível uma melhoria no desempenho da aluna em todas as atividades, e uma melhoria significativa nas suas capacidades de memória e de vocabulário.

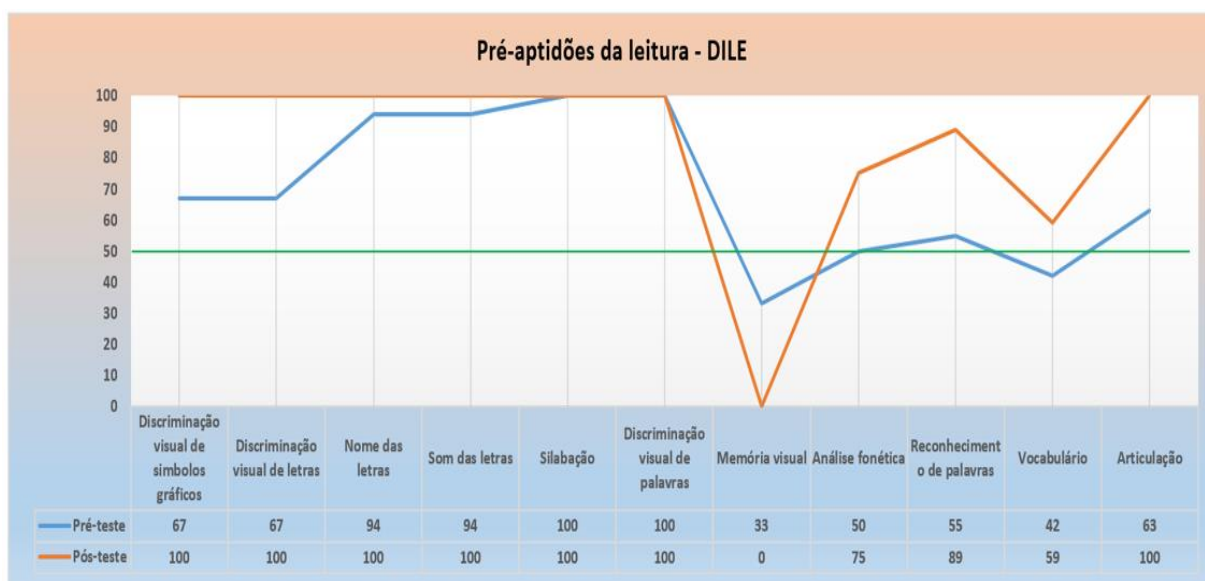


Figura 34 -Resultados da Aluna L.

Mais uma vez a Aluna L. revelou melhorias a todos os níveis, com exceção da memória. Este déficit na memória foi bem visível e perdurou ao longo das sessões da intervenção. Está comprovado que problemas de memória refletem-se no êxito ou fracasso do processo de aprendizagem, podendo ser explicados pela falta de atenção e motivação como também pelo modo de processar a informação (Fonseca, 2014).

Outra tarefa, em que a aluna também não revelou grandes progressos, foi ao nível do vocabulário, esta teve muita dificuldade em explicar o significado das palavras apresentadas. Uma possível justificação para esta dificuldade poderá estar relacionada com fatores socioeconómicos, o nível de escolarização dos pais, a escassez de material impresso que existe em casa, conhecimento escasso sobre o mundo que a rodeia, por exemplo, pela riqueza das interações com adultos e pelo acesso a manifestações culturais, já que segundo Duarte (2011) todos estes fatores associados à variedade linguística de origem das crianças determinam o capital lexical com que entram na escola. Segundo a opinião de Antunes (2012, p.54) a criança que “não tem hábitos de leitura tem vedado inúmeros mundos, um vocabulário restrito, dificuldade em se expressar, possuindo zonas de ignorância”.

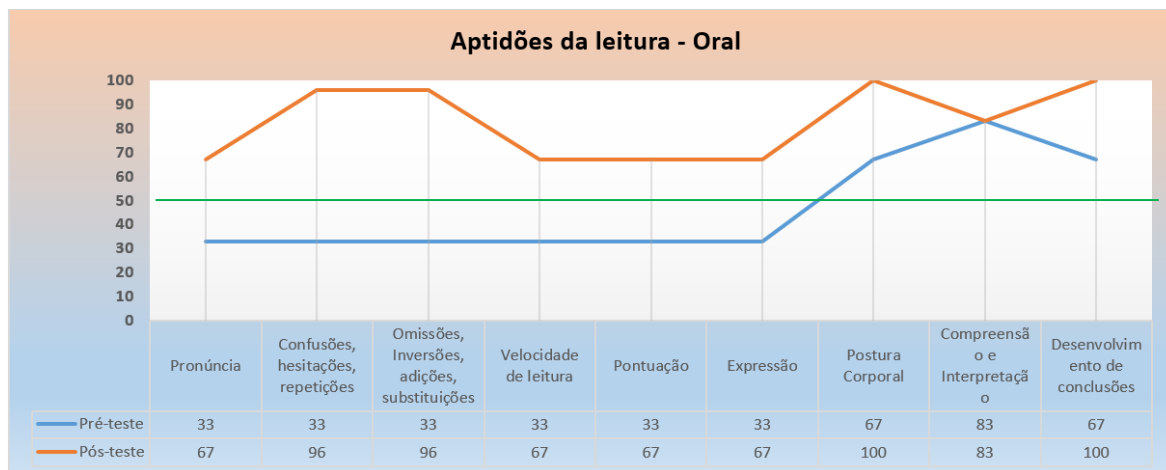


Figura 35 -Resultados da Aluna B.

A Aluna B. revelou uma melhoria a todos os níveis. Foi notória a evolução a nível da pronúncia, cometendo apenas alguns erros de acentuação. É de salientar, que ao verificar os valores dos dois seguintes itens, a aluna passou de um desempenho de Insuficiente (33%) para Muito Bom (93%) sendo, deste modo, evidente que a aluna já consegue fazer a conversão grafema-fonema e desenvolveu a sua capacidade de descodificação. A aluna ainda não respeita convenientemente a pontuação e apresenta ainda uma leitura muito monocórdica, sendo pouco expressiva. Passou de uma leitura muito lenta onde lia palavra a palavra, quase sílaba a sílaba para uma leitura mais veloz, 55 palavras por minuto, obtendo um desempenho de 96% de palavras lidas corretamente. A aluna demonstrou mais segurança, visível inclusive na sua postura corporal, pois apesar de ainda seguir a leitura com o dedo indicador, já não se inclina para a folha perante as palavras que não conseguia ler. Toda esta evolução repercutiu-se na compreensão do texto, pois a aluna como, já não está tão concentrada na descodificação, já conseguiu assimilar o conteúdo geral do texto, conseguindo responder às questões, contudo não conseguiu apreender os pormenores da história.

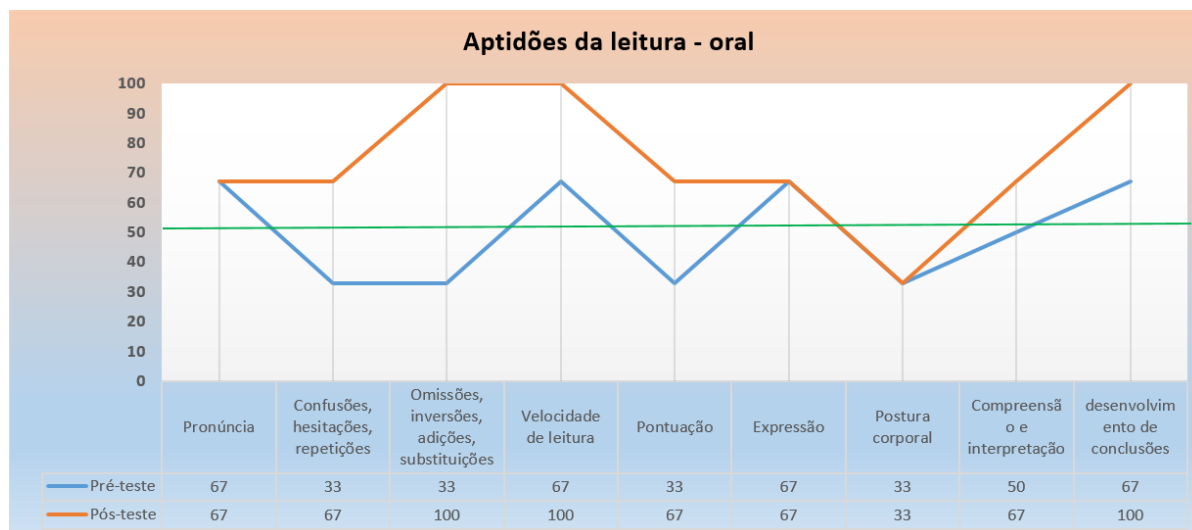


Figura 36 -Resultados da Aluna L.

A Aluna L. revelou, igualmente, uma grande melhoria. A nível da pronúncia manteve o mesmo desempenho pois continuou a cometer apenas alguns erros de acentuação. Contudo, ao verificar os valores dos dois seguintes itens, a aluna passou de um desempenho de Insuficiente (33%) para Suficiente (67%) e para Muito Bom (100%) sendo, deste modo, evidente que a aluna já consegue fazer a conversão grafema-fonema e desenvolveu a sua capacidade de descodificação. A aluna ainda não respeita convenientemente a pontuação e apresenta ainda uma leitura pouco expressiva. Passou de uma leitura lenta para uma leitura mais veloz, 52 palavras por minuto, obtendo um desempenho de 96% de palavras lidas corretamente. A aluna continua a ter uma postura incorreta pois inclina-se demasiado em direção à folha, mas é necessário mencionar a dificuldade de visão da mesma, sendo uma possível causa para a postura adotada. Toda esta evolução repercutiu-se na compreensão do texto, pois a aluna conseguiu assimilar o conteúdo geral do texto conseguindo responder a algumas questões, contudo, não conseguiu apreender os pormenores da história. É de referir que a aluna deu, na última atividade, respostas completas usando o início da questão colocada como se estivesse a

responder por escrito. Nesta atividade conseguiu responder corretamente a todas as questões obtendo um desempenho de Muito Bom (100%).

Apesar de se ter verificado melhorias na leitura, as alunas ainda não se encontram dentro da norma ao nível desta competência, pois no fim do 1º ano de escolaridade as crianças deveriam ter a capacidade de ler em média 60 palavras por minuto e no 2º ano 90 palavras por minuto (Morais, 2012).

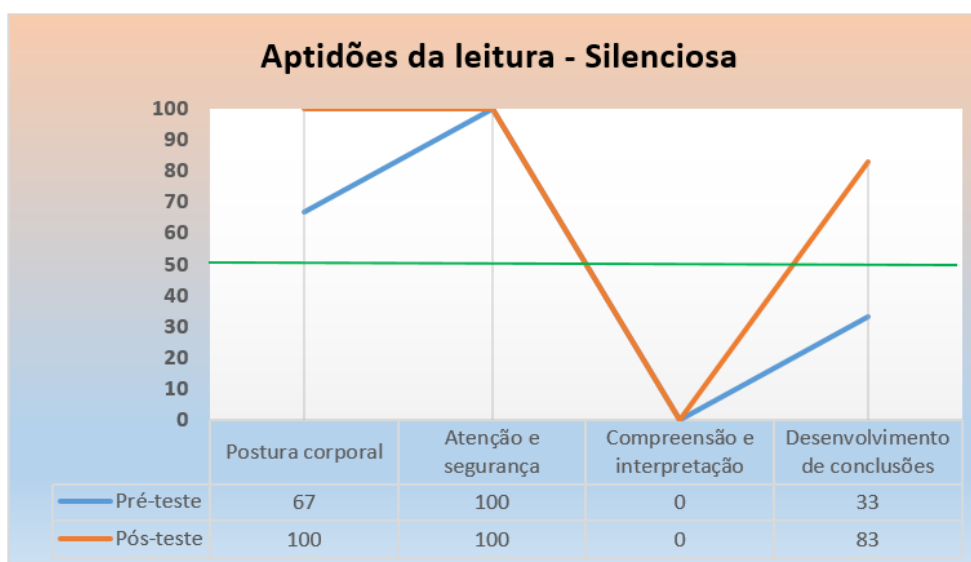


Figura 37 -Resultados da Aluna B.

Na leitura silenciosa, a Aluna B. revelou uma melhor postura corporal e uma melhoria no desenvolvimento de conclusões, pois como foi referido anteriormente, a aluna já tem a capacidade de se concentrar mais no conteúdo do texto assimilando, deste modo, as ideias gerais do mesmo.

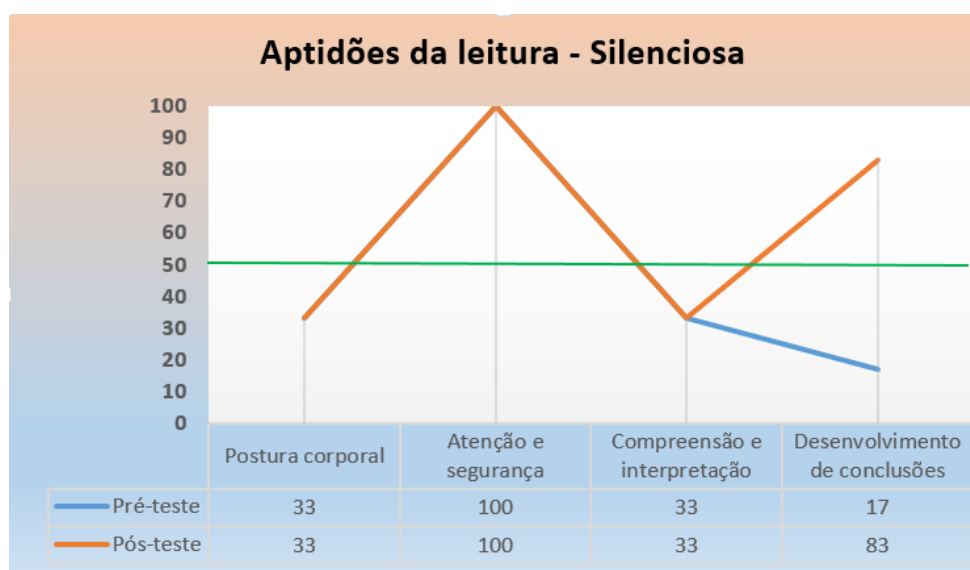


Figura 38 -Resultados da Aluna L.

Resultado semelhante revelado pela Aluna L. em relação ao desenvolvimento de conclusões, demonstrando que houve uma evolução na capacidade de descodificação do texto, que permitiu uma melhor compreensão do mesmo.

Ditado “ O rato e o pato” de Rebelo (1993)

É de relembrar que o intuito deste exercício era verificar os possíveis erros fonéticos dados pelas alunas bem como o nível de desenvolvimento da consciência da palavra, como tal, apesar de terem sido assinalados todos os erros, só os fonéticos foram tidos em conta para a investigação.



Figura 39 - Resultados do ditado da Aluna B.

A figura 39 evidencia a melhoria da Aluna B. a nível da escrita, no pós-teste cometeu menos erros e todas as palavras escritas eram bem perceptíveis ao contrário do que se verificou no pré-teste. Deu mais erros de Classe II mas foram todos devidos a uma incorreta utilização de maiúsculas e minúsculas demonstrando que ainda não domina as regras do seu uso no início e no meio das frases.



Figura 40 -Resultados do ditado da Aluna L.

Tendencialmente os resultados alcançados pela Aluna L. evidenciam uma melhoria ao nível ao nível da escrita. Os erros dados foram, na maioria, causados por troca de fonemas (“f”/“v”) e de hesitação por parte da aluna.

Para obterem sucesso na escrita e escreverem palavras corretamente, as crianças devem concretizar, em termos de aprendizagem, algumas conquistas, tais como discriminar os sons que integram as palavras, saber como esses sons podem ser transcritos e optar, entre várias formas de representação existentes na escrita, a que está de acordo com a norma ortográfica (Baptista et al., 2011). Seguindo esta perspetiva, podemos dizer que os dados supra citados indiciam uma progressão, por parte das alunas, na discriminação dos sons e na sua transcrição.

O erro não deve ser encarado algo desmotivante e negativo, mas sim como um incentivo, um estímulo para a aprendizagem e para o domínio da língua (Ferreira & Osório, 2012).

Capítulo 3 - Conclusões

Importa agora, no final deste trabalho, refletir acerca da relação entre os objetivos delineados inicialmente e os resultados desta investigação. Procuraremos, de igual modo, responder às questões colocadas no início do estudo e identificar limitações e implicações.

Este estudo iniciou com duas questões, sendo elas:

1. O desenvolvimento da consciência fonológica é um pré-requisito essencial para a aquisição da leitura e da escrita?
2. O desenvolvimento da consciência fonológica, através da intervenção, melhora as competências da leitura e da escrita?

Com a finalidade de responder às perguntas, foram delineados alguns objetivos, tais como, adquirir e aprofundar conhecimentos acerca das dificuldades de aprendizagem e da consciência fonológica, que através de uma pesquisa e análise da literatura existente, foi possível alcançar. Importa ainda salientar que, este conhecimento foi reforçado com o contato com as crianças, junto das quais, foi possível observar alguns dos comportamentos e características das DA, bem como, com a preparação e aplicação dos materiais e exercícios sobre a consciência fonológica.

Também a pesquisa de estudos realizados sobre o tema foi de suma importância para ter alcançado um outro objetivo, o de compreender a relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura e da escrita. Existe uma relação recíproca entre a CF e a aprendizagem da leitura e da escrita, contudo, após verificar os resultados da nossa investigação, foi claro que, no caso da nossa amostra, o desenvolvimento da CF teve suma importância no desenvolvimento das habilidades de leitura e da escrita. Ainda neste âmbito, importa esclarecer que a Aluna L. não frequentou a pré-escola e teve muitas dificuldades no primeiro ano de escolaridade a todos os níveis, demonstrando que não tinha desenvolvido muitos dos pré-requisitos fulcrais para o respetivo ano escolar. Um destes pré-requisitos era a consciência fonológica, pois apesar de a aluna ser repetente, demonstrou neste estudo, que ainda não tinha desenvolvido as suas competências fonológicas. Foi igualmente visível que, talvez também por ter sofrido uma retenção, já conseguia ler mas de um modo medíocre, o que comprova, no caso da Aluna L. que a leitura não influencia o desenvolvimento da CF, mas sim o inverso, pois após a aluna ter usufruído das sessões para desenvolver a CF, houve um progresso nas suas competências de leitura. No caso da Aluna B., a aluna possuía os pré-requisitos necessários

para o 1º ano de escolaridade mas ainda não tinha a sua CF bem desenvolvida, pois após a intervenção foi notório a evolução na sua habilidade leitora.

Posto isto, tornou-se evidente que os objetivos de promover o desenvolvimento das habilidades de processamento fonológico das crianças e o de verificar se o desenvolvimento da consciência fonológica atenua as dificuldades na aquisição da leitura e escrita foram alcançados.

O último objetivo do presente estudo era o de proporcionar atividades diversificadas que motivassem o aluno para a aprendizagem da leitura, objetivo este alcançado, pois foi visível a motivação e a vontade, por parte das alunas, em realizar as atividades elaboradas ao longo das sessões.

No final deste estudo e após a análise dos resultados já é possível responder às questões de investigação delineadas:

1. O desenvolvimento da consciência fonológica é um pré-requisito essencial para a aquisição da leitura e da escrita?

Os resultados encontrados no nosso estudo e mais especificamente no caso da aluna L. indiciam que a consciência fonológica se organiza como um importante facilitador para a aquisição da leitura não sendo, contudo, um pré-requisito indispensável. Esta aluna, apesar das dificuldades evidenciadas, aprendeu a ler sem esse pré-requisito, utilizando estratégias de globalização e analogia percetivas.

2. O desenvolvimento da consciência fonológica, através da intervenção, melhora as competências da leitura e da escrita?

A esta pergunta podemos responder, baseados no presente estudo, afirmativamente. Foram notórias as melhorias nas alunas que usufruíram da intervenção, tanto a nível da consciência da palavra, como da silábica e intrassilábica. Através das atividades realizadas ao longo das sessões, as alunas puderam adquirir conhecimentos acerca da constituição das palavras. Aprenderam a segmentá-las, melhorando a sua perceção de palavra, facilitando a sua leitura e escrita.

Os resultados desta investigação vão ao encontro da opinião de alguns teóricos que alegam que a consciência fonológica é benéfica para o processo de aprendizagem da leitura e escrita (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008), e que um treino consistente, sistemático e incidente sobre as unidades do oral é uma boa maneira de consolidar as competências no domínio da consciência fonológica (Freitas et al, 2007).

Assim, para aprender a ler é necessário ter uma boa consciência fonológica, ou seja, o conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas.

Além disso, procedimentos de intervenção voltados ao desenvolvimento de habilidades metafonológicas, especialmente procedimentos para desenvolver a consciência fonológica, são capazes de produzir ganhos quanto à decodificação, compreensão e produção que são importantes em leitura e escrita (Capovilla et al., 2004).

Ao terminar esta investigação ficou um sentimento de alegria e de satisfação pois, de alguma maneira, o trabalho realizado foi satisfatório para as alunas, ao permitir que estas

evoluíssem nas competências da leitura e da escrita, ao longo do ano letivo. No final, ambas obtiveram notas satisfatórias nos Testes Intermédios e nas Provas Globais de Português, de 2º ano de escolaridade, como tal, devido ao progresso e ao empenho demonstrado pelas alunas, estas transitaram para o 3º ano de escolaridade. Apesar desta vitória, ainda há um longo caminho a seguir, mas ficou a ideia de que realmente o papel do professor é bastante variado e complexo, mas também muito motivador.

O docente, nos tempos atuais, tem de ser cada vez mais inovador, dinâmico, comunicativo e eficaz na aplicação de estratégias para, deste modo, poder proporcionar aprendizagens profícuas aos seus alunos. O professor transmite conhecimentos, ensina métodos, instrumentos de trabalho e alguns valores fundamentais aos alunos, como, por exemplo, a compreensão e o respeito pelo outro, a ajuda e a responsabilidade. Além disso, deve promover o desenvolvimento do espírito crítico, da reflexão, da criatividade e da curiosidade em termos de aprendizagem.

Estes ensinamentos são essenciais para as salas de aula, onde alunos com NEE estão inseridos. Os docentes necessitam de recorrer a estratégias e metodologias diversificadas e adaptadas ao potencial de aprendizagem e características de cada aluno. Para isso, é preciso sair «da rotina, da uniformização, da fronteira disciplinar, da imobilidade e se perspetive uma outra postura perante o ensinar e o aprender» (Santos *et al.*, 2009, p. 29).

Para atingir este objetivo, é fulcral que os docentes realizem formações especializadas que os qualifiquem para o desempenho de funções educativas na área da educação especial pois, alguns não foram preparados, na sua formação inicial, para ensinar em escolas onde se verifica uma crescente diversidade étnica, social e cultural, com muitos alunos a revelarem dificuldades de aprendizagem ou de adaptação.

Ao longo da investigação foram surgindo algumas dificuldades/limitações, nomeadamente:

- Dificuldade em encontrar imagens que representassem a palavra escolhida para o exercício, fazendo com que, por vezes, algumas não seguissem a progressão silábica: sílabas de ataque simples; sílabas de ataque ramificado; sílabas de rima simples e sílabas de rima ramificada;

- Reduzido número de participantes pois, dada a fraca representatividade da amostra, não é possível retirar dados conclusivos quanto aos benefícios de uma intervenção assente na CF, na promoção das competências da leitura e da escrita em crianças com DA;

- Um projeto ambicioso por querer abranger todos os níveis da CF. Este fator constituiu uma limitação devido ao tempo estipulado para o estudo pois, levar as crianças a desenvolver adequadamente os níveis da CF requer tempo. Apesar de estar estabelecido dois dias por semana, houve dias em que não se realizaram sessões devido a inúmeros motivos, indisponibilidade da investigadora devido à vida profissional, motivos de saúde por parte de uma das alunas e na parte final, coincidiu com a preparação dos exames intermédios das alunas por parte da professora titular.

Contudo, estas limitações não constituíram impedimento para validar os resultados encontrados junto da nossa amostra e as conclusões que se retiraram após a análise dos mesmos.

A título de continuidade do presente estudo, sugere-se que uma próxima investigação contemple um número mais alargado de participantes, por forma a obter resultados mais expressivos e passíveis de serem generalizados às crianças com DA.

Importa salientar que, apesar da descrição das sessões e dos resultados da intervenção ser exaustiva e minuciosa, esse facto pode organizar-se como uma mais valia para quem queira dar seguimento ao trabalho aqui realizado.

Acima de tudo, esperamos que este trabalho motive pais, professores e outros profissionais ligados à área da educação, a dar primazia a brincadeiras e atividades que promovam o treino da consciência fonológica nas crianças, de forma a esbaterem futuras dificuldades.

Referências bibliográficas

- Adams, M. (1994). *Beginning to Read*, Cambridge: Ma, MIT Press.
- Afonso, C., Freitas, M. & Alves, D. (2009). Complexidade prosódica e segmentação de palavras em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Cadernos de Saúde* 2(2), 31-41.
- Afonso, M. (2010). *Disortografia: compreender para intervir*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- Allor, J. H., & Chard, D. J. (2011). A Comprehensive Approach to Improving Reading Fluency for Students with Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43 (5).
- Alves, D., Castro, A. & Correia, S. (2010). *Consciência Fonológica - dados sobre consciência fonémica intrassilábica e silábica*. in Brito, A.M., F. Silva, J. Veloso e A. Fiéis (eds) *Textos selecionados do XXV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, 2010*, 169-184.
- American Psychiatric Association (APA) (2006). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR). 4ª Edição. Lisboa: Climepsi.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM – 5). Fifth Edition. Arlington, VA., British Library.
- Antunes, N. L. (2012) *Mal entendidos, da hiperactividade à Síndrome de Asperger, da dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura*. (7ª edição). Lisboa: Verso da Kapa.
- Barrera, & Maluf, R.M. (2003) *Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. *Psicologia e Reflexão Crítica*. 16 (3), 491-502
- Barreira, L. (2012). *Consciência fonológica e ensino da leitura – Integração das TIC no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Baptista, A., Viana, F & Barbeiro, L. (2011). O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica. Lisboa: DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Blakemore, S. & Frith, U. (2005). The learning brain: lessons for education: a précis. *Developmental Science*, 8:6, p.459-471.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Buescu, H. C., Morais J., Rocha M. R. & Magalhães, V. F. (2015). Metas Curriculares de português: Ensino básico 1º, 2º e 3º ciclos. Acedido em 26/08/2015 em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index>.
- Capovilla et al. (2004). Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *Psicologia escolar e educacional*, 8, 2, 189-197.
- Campos, L.; Bortoloto, T. & Felício, A. (2003). *A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia, uma proposta para favorecer a aprendizagem*. Instituto de Biociências da Unesp.
- Cardoso, S. (2011). *Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Carvalho e Branco, M. E. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

César, M. (2012). Educação Especial: pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interações*, nº21, 68-94.

Citoler, S. & Sanz, R. (1997). *A Leitura e a Escrita: processos e dificuldades na sua aquisição*. 1. ed. Brasília: Rider. Acedido em 10/06/2015 em <http://www.webartigos.com/artigos/dificuldades-de-aprendizagem-na-leitura/61420/#ixzz3mTpmM7af>.

Coelho, R. (2010). *NEE: Inclusão e relação escola-família*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Coelho, D. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*. Porto: Areal editores.

Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção educação especial 1. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2 (XXII), 369-376.

Correia, L. (2007). *Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem Específicas*. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. v.13, n.2, p.155-172*.

Correia, L. (2011). Contributos para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Innovacion educativa*, nº 21, pp.91-106.

Correia, D. (2013). A perceção dos docentes da educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.

Correia, L. & Martins, A. (2006) *Dificuldade de aprendizagem. Que são? Como entendê-las?* Biblioteca digital. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Teoria e prática. (2ª edição). Coimbra: Almedina.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language. It's nature, origin and use*. Convergence: a series founded and planned by Ruth Nanda Anshen. Praeger Publishers.

Christensen, C. (1991). *An Evaluation of the Metalinguistic Awareness Program*. The University of Queensland. Acedido a 11/07/2015 em <http://www.aare.edu.au/data/publications/1991/chric91042.pdf>

Crim, C., Hawkins, J., Thornton, J., Rosof, H. B., Copley, J., & Thomas, E. (2008). Early childhood educator's knowledge of early literacy development. *Issues in Teacher Education*, 17 (1), 17-30.

Cruz, V. (1999). *Dificuldade de aprendizagem, fundamentos*. Coleção Educação Especial, 4. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Porto: Lidel.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa/Porto: Lidel Edições Técnicas Lda.

Cunha, C & Cintra, L. (2000). *Nova gramática do português contemporâneo*. 16ª Edição. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Cysne, K. (2012). *Intervenção em consciência fonológica em crianças com dificuldades de leitura e escrita*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Dias, M. (2014). *(In)diferenças: necessidades educativas especiais*. Relatório científico-profissional de Mestrado em Psicologia da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.

Dias, S. (2015). *O contributo da motricidade fina no desenvolvimento do ensino-aprendizagem em crianças de idade pré-escolar*. Relatório final da prática de ensino supervisionada. Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa.

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Estrela, M. (2009). A inter-relação dislexia e formação de professores. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Felizardo, D. (1994). *Combater as dificuldades de aprendizagem. Actividades de apoio educativo*. Educação Hoje, Texto editora.

Ferreira, O. (2012). *A perceção dos professores de Educação Especial na implementação de Programas Individuais de Transição em jovens com Multideficiência*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.

Ferreira, G. & Osório, P. (2012). Da competência ortográfica à tipologia de erros. In: *UBI letras*, Departamento de letras, 2, 104-130.

Ferreira, S. (2013). *Intervenção em consciência fonológica: um contributo para colmatar a fratura entre o pré-escolar e o 1º ciclo*. Tese de doutoramento, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar. Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*, 2ª edição, Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2014). *Dificuldades de aprendizagem: Abordagem neuropsicopedagógica*. (5ª edição). Lisboa: Âncora editora.

Freitas, G. (2004). "Sobre consciência fonológica" in Lamprecht, R.R. et al (orgs) *Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia*. São Paulo: Artmed. Acedido em 17/07/2015 em <https://books.google.pt/books>.

Freitas, M.J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Freitas, M. J. & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Colibri.

Gallego, A. & Martín, A. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de Educación*, 329, 421-442.

Gillon, G. (2004). *Phonological awareness: From Research to Practice*. New York: The Guilford Press. Acedido em 20/27/2015 em https://books.google.pt/books?id=u5A1H6UqNngC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Gomes, S. (2014). *Materiais didáticos e desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com dislexia. Plano de intervenção para o treino da consciência fonológica*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.

Gonçalves, C. (2014). *As Competências Literárias no Ensino Básico. Aprendizagens (Im)perfeitas em Escrita e Leitura*. Tese de Doutoramento, Universidade da Beira Interior.

Gonçalves, F. Guerreiro, P. & Freitas, M. (2011). *O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Kirk, S. & Gallagher, J. (1987). *Educação da criança excepcional*. Martins Fontes Editora Ltda, São paulo, Brasil.

Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil. Perspectiva*, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, nº 22, pp.105-128.

Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades educativas especiais*. Coleção: Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, Aveiro.

Lima, C. (2008). *(Des)Inclusão das crianças com NEE*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.

Lima, B. (2011). *Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e da Saúde. Porto.

Lima, L. (2014). *A importância da consciência fonológica na escrita*. Relatório de Mestrado. Instituto Superior Politécnico Gaya, Escola Superior de Educação de Santa Maria. Vila Nova de Gaia. Porto.

Lima, M., & Colaço, S., (2010). *Falantes conscientes, leitores competentes*. *Atlas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa. E.R. Científica*. Coimbra. 1, 245-256.

Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem: a sofisticada arquitetura do equívoco* (1.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Lucas, S. (2013). *Leitura e escrita: a importância da consciência fonológica e da nomeação rápida*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Marcos, E. (2009). *A Percepção dos Professores do Ensino Básico face à Inclusão das Crianças/Jovens com Trissomia 21, nas Turmas/Escolas do Ensino Regular*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Martins, A. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mesquita, M. (2001a). *Educação especial em Portugal no último quarto do século XX*. Tese de Doutoramento. Departamento de Teoria e Historia de la Educación. Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca.

Mesquita, M. (2001b). *Da reforma de Veiga Simão à Lei de Bases do Sistema Educativo. Movimento de integração escolar em Portugal*. *Educação Física*, Jul/Dez, volV, nº2.

- Mesquita, M. (2004). Escola para todos – O percurso necessário: Mito ou realidade? In: *A problemática da deficiência – um olhar a partir da Beira Interior*. UBI, Covilhã, 45-54.
- Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação. (2007). *Avaliação e intervenção na área das NEE*. Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Monteiro, M. (2013). *Memória e aprendizagem na escola inclusiva*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Morais, J. (2012). *Criar leitores. O ensino da leitura – para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsic.
- Moura, M. (2014). *Inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares. Formação e representações dos professores de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Oliveira, J. (1996). *Psicologia da educação escolar – Vol. I: aluno-aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Oliveira, A. (2011). *O desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças com dislexia*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior.
- Public Law 94-142 / 1975. *Education for all handicapped children*, 94th Congress. Acedido em: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf> a 15/10/2014.
- Ramos, N. & Scherer, L. (2013). Um estudo sobre aprendizagem da língua escrita no ciclo da infância, consciência fonológica e formação linguística do alfabetizador. *Letras de Hoje*, 48, 3, 324-333, Porto Alegre.
- Rebello, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Edições Asa, Lisboa.
- Rebello, D., Marques, M. & Costa, M. (2000). *Fundamentos de didáctica da língua materna*. Universidade Aberta.
- Reis, Carlos (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. ME.DGIDC, Acedido em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/programa_portugues_homologa_do.pdf a 25/26/2015
- Rios, A. C. B. (2009). *Competências fonológicas na transição do pré-escolar para o 1º ano do ensino básico*. Dissertação de mestrado em Ciências da Fala e da Linguagem. Universidade de Aveiro.
- Rios, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psicosoma.
- Rodrigues, Vânia (2010). *“O Uso de uma Wiki no Desenvolvimento de Competências da Escrita no 1º CEB”*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua? Estratégias, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Salvado, A. (2015). *A influência do exercício de ditado na consolidação da ortografia*. Relatório de Mestrado em Educação Pré-escolar do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista lusófona de educação*, 8, 63-83.

Santos, M. & Maluf, M. (2010). Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educar em revista*, 38, 57-71, Curitiba: UFPR, Brasil.

Santos, M., Pinheiro, M. & Castro, A., (2010). *Consciência Fonológica – Estudo Piloto de um Protótipo e um instrumento de Avaliação*. Instituto Politécnico de Setúbal e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Serra, H. & Estrela, M. (2007). Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção. *Cadernos de Estudo*. N.º 5, p.93-115

Serra, H. (2009). Educação especial: Estigma ou diferença? *Saber e Educar*, 14, 1-5.

Silva, A. (2008). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Silva, M. (2009). Da exclusão à Inclusão: conceções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

Silva, A. (2010). *O ciclo da escrita*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior.

Silva, C., Almeida, T. & Alves Martins, M. (2010). Letter names and sounds: their implications for the phonetisation process. *Reading and Writing*, 23 (2), 147-172.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Ramos, C., & Santos, N. (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In: SIM-SIM (Cord.), *Ler e Ensinar a Ler* (63-77). Porto: Edições ASA.

Sim-Sim, I., Ramos, C., & Santos, N. (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In: SIM-SIM (Cord.), *Ler e Ensinar a Ler* (63-77). Porto: Edições ASA.

Sim-Sim, I, Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Schuele, C.M. & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: beyond the basics. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39(1), 3-20.

Snowling, M. & Stackhouse, J. (2004). *Dislexia, fala e linguagem*. São Paulo: Artmed.

Sousa, O. (1994). *Ortografia e erros: um estudo sobre tipologia de erros ortográficos do 2º, 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família. Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*, Porto, Porto Editora

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: MacGraw-Hill de Portugal, Lda.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Teberosky, A. (2011). Programar la lectura e la escrita: os textos as actividades, a criança e os professores. *Da Investigação às Práticas*, 1 (1), 6-23.

Teles, P. (2004). *Dislexia: Como identificar? Como intervir?* Revista Portuguesa de Clínica Geral Vol 20, nº 5. Acedido em 10/07/2015 em <http://www.drealentejo.pt/upload/0%20-%20DISLEXIA%20-%20Como%20Identificar%20-%20Como%20Intervir%20-%20Atualizado.pdf>

Treiman, R.; Zukowski A. (1991). Levels of Phonological Awareness. In S. A. Brady e D. P. Shankweiler (eds.). *Phonological processes in Literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman. Hillsdale/Hove/Londres: Lawrence Erlbaum Associates*, 67-83. Acedido em 21/05/2015 em <https://books.google.pt/books>.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris: UNESCO.

Vaz, S. M. (2011). *Aquisição e desenvolvimento da comunicação e da linguagem em crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado. Faculdade de Artes e Letras - Universidade da Beira Interior. Covilhã.

Veloso, J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico*. Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do Português Europeu. Dissertação de doutoramento, Universidade do Porto.

Viana, F. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Ministério da Ciência e do Ensino Superior: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F. (2005). *Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura*. In: Taveira, M. (coord.) *Psicologia escolar: uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto.

Viana, F. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Viana et al. (2014). Prova de consciência morfológica (PCM): contributos para a sua validação. *Calidoscópio*, vol.12, nº3, p. 335-344.

Viana, F., Ribeiro, I. & Santos, V. (2007). *Desempenho em leitura em função do método. Um estudo longitudinal*. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 261-270

Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA.

Vygotsky et al. (1996). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes.

Warnock, M. (1978). *Special education needs: Report of committee of inquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office. Acedido em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html#06> a 15/10/2014

Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. Springer acedido em 19/7/2015 em <https://books.google.pt/books>.

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yin, Robert K. (2005). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos* (3ª edição). Porto Alegre: Bookman.

Webgrafia

<http://inclusaoeacessoastecnologiaspt.weebly.com/2---cif-pei-e-medidas-educativas.html> acedido em 23/01/2015

<http://old.dge.mec.pt/educacaoespecial/> acedido em 25/01/2015

<http://www.dge.mec.pt/legislacao-pt> acedido em 12/02/2015

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php> acedido em 12/02/2015

<http://psicopedagogialudica.blogspot.pt/p/consciencia-fonologica.html>, acedido em 21/12/2014

<http://www.oocities.org/eduriedades/albertbandura.html> . acedido em 12/09/2014

Imagens retiradas dos sites:

<http://pt.depositphotos.com/faq.html>

<http://pt.dreamstime.com/>

<http://www.pond5.com/pt/>

<http://pt.clipart.me/>

Atividades do plano de intervenção baseadas em:

Alves, T & Serra, H. (2010). *Dislexia 1 – Cadernos de reeducação pedagógica*. Porto Editora.

Alves, T & Serra, H. (2010). *Dislexia 2 – Cadernos de reeducação pedagógica*. Porto Editora.

Alves, T & Serra, H. (2010). *Dislexia 3 – Cadernos de reeducação pedagógica*. Porto Editora.

Coelho, D. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*. Porto: Areal editores.

Elias, C. (2005). *Promover a literacia. Da teoria à prática. Pré-escolar (4 a 6 anos)*. Associação de paralisia cerebral de Coimbra, volume I.

Elias, C. (2005). *Promover a literacia. Da teoria à prática. 1º ano de escolaridade*. Associação de paralisia cerebral de Coimbra, volume II.

Elias, C. (2005). *Vamos brincar a rimar – 4 a 7 anos*. Associação de paralisia cerebral de Coimbra, volume III.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro. Diário da República n.º 22 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 105/97 de 30 de maio de 1997. Diário da República n.º 149 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro. Diário da República n.º 236 – II Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Despacho n.º 546/2007 de 11 de janeiro. Diário da República n.º 8 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 29398/2008 de 14 de novembro. Diário da República n.º 222 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

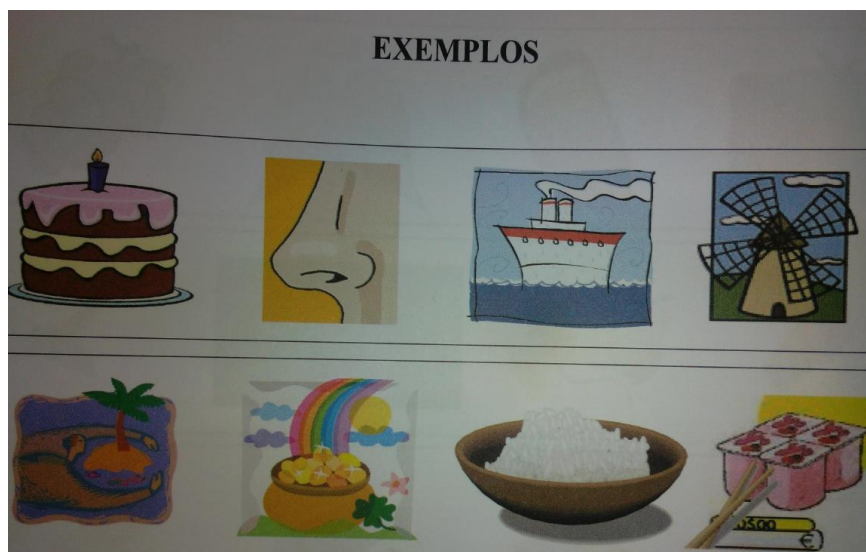
Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril. Diário da República n.º 77 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO I - Bateria de Provas Fonológicas

1 – Classificação com base na sílaba inicial.



	Itens				Pontuação		Observações
					1	0	
Exemplos	bolo	nariz	navio	moinho			
	ilha	ouro	arroz	iogurte			
1	uva	asa	unha	ilha			
2	enxada	ouriço	agulha	apito			
3	rolo	sapo	figo	roupa			
4	coelho	machado	piano	macaco			
5	garrafa	galinha	pijama	moeda			
6	tesoura	casaco	moinho	cavalo			
7	vaso	pipa	mesa	vaca			
8	chupa	fato	faca	bico			
9	janela	menina	tomate	torrada			
10	girafa	panela	cenoura	palhaço			
11	bota	jarro	ninho	bola			
12	saco	sapo	burro	mota			
13	laranja	medalha	lagarto	pinheiro			
14	sino	data	dado	folha			

ANEXO II - D.I.L.E. - Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita











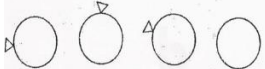
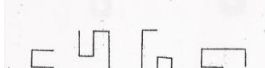
1- Pré – aptidões para a leitura

1.1- Discriminação visual de símbolos gráficos

Escolhe, nos desenhos da direita, o desenho que está numa posição exatamente igual ao da esquerda.

SUBITENS:

Fichas nº 1

1 e 2		3 e 4	
 	 	 	 
5 e 6			
 	 		

COTAÇÃO:

Se o observado apontar corretamente:

- os 6 subitens ----- 3 pontos
- entre 3 e 5 subitens ----- 2 pontos
- 1 ou 2 subitens ----- 1 ponto

ANEXO III - Ditado adaptado de Rebelo (1993)

Ditado

Adaptado de José Augusto da Silva Rebelo, 1993.

O rato e o pato

Era uma vez um rato que tinha o seu ninho junto do rio.

Perto dele morava o seu amigo pato. Iam os dois para o milho jogar.

Diziam estas palavras:

Cano pano / lago logo / fico pico / toca cota / feira fera / pilha pinha
/gato galo / caro carro.

Eles divertiam-se muito.

ANEXO IV - Ficha de Anamnese

Anamnese

Identificação da criança

Nome: **Aluna B.**

Data de nascimento: **03/08/2007** Idade: **7 anos**

Género: M___ F **X** Altura: **1.29 m** Peso: ----

Naturalidade: **Covilhã** Nacionalidade: **Portuguesa**

Morada: [REDACTED]

Código Postal: **6200-**[REDACTED] Localidade: **Tortosendo**

B.I. : [REDACTED] NIF: -----

Agregado Familiar (com quem vive)

Número de pessoas do agregado familiar **3 pessoas**

Nome: [REDACTED]

Idade: **23 anos** Grau de Parentesco: **Mãe**

Habilitações literárias: **9º ano**

Profissão: **Desempregada** Estado civil: **Solteira**

Nome: [REDACTED]

Idade: **4 anos** Grau de Parentesco: **Irmão**

Habilitações literárias: _____ Profissão: _____

Estado civil: _____

Nível socioeconómico:

Baixo ___ Médio-Baixo ___ Médio ___ Médio-Alto ___ Alto ___

Tempos livres em família:

Nos tempos livres estuda um pouco e brinca quando não está de castigo.

Rotina da criança (horários, tarefas, tempos livres, ...)

Dias da semana:

Manhã: **Toma o pequeno-almoço, veste-se, lava os dentes e vai para a escola.**

Tarde: **Chega a casa, lancha, faz os deveres, toma banho, depois janta e vai para a cama.**

Fim-de-semana

Manhã: **Vê um pouco de televisão depois de tomar o pequeno-almoço e brinca com o irmão.**

Tarde: **Faz o estudo e cópias.**

Condições Habitacionais:

Casa Independente ____ Moradias geminadas ____ Apartamento ____ Outra ____

Arrendada ☒ Casa Própria ____

Número de divisões: 7

A criança tem quarto individual? Sim ☒ Não ____Partilha-o com alguém? Sim ____ Não ☒ Se sim, quem? ____Tem receio de algo? Sim ____ Não ☒ Se sim, do quê? ____Onde costuma fazer os TPC? **No quarto.**Tem computador? Sim ____ Não ☒ Tem internet? Sim ____ Não ☒História Clínica

Número nacional de saúde ____

Médico de família: **Doutor João de Deus**

Doenças

Papeira	Varicela	Sarampo	Tosse convulsa	Rubéola	Meningite	Epilepsia
S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>
Obs: 1						

Obs 1: A epilepsia ainda não sei se terá porque eu mãe dela tenho desde os 9 anos.

Asma	Otitis	Sinusite	Alergias	Se sim, a quê?
S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	_____

Outras: _____

Acidentes: Sim ____ Não ☒ Se sim, quais? _____

Doenças hereditárias: Sim ____ Não ____ Se sim, quais? _____

Doenças crónicas: Sim ____ Não ☒ Se sim, quais? _____Intervenções cirúrgicas: Sim ____ Não ☒ Se sim, quais? _____Hospitalizações: Sim ____ Não ☒

Qual a razão? _____ Com que idade: _____

Toma medicação regularmente? Sim ____ Não ☒ Se sim, qual? _____Período Pré-natalIdade da mãe quando engravidou **16 anos**Teve abortos Sim ____ Não ☒ Se sim, quantos _____Teve partos prematuros Sim ____ Não ☒ Se sim, quantos _____

Já foi hospitalizada? Sim ☒ Não ____ Se sim, qual a razão: **Nascimento prematuro, o meu filho queria nascer antes do tempo.**

Já foi operada? Sim ____ Não ☒ Se sim, a quê? _____Na gravidez, teve uma nutrição adequada? Sim ☒ Não ____

Teve acompanhamento pré-natal? Sim ____ Não ____

Fez as ecografias em cada trimestre? Sim ☒ Não ____ Se não, porquê? _____

Teve alguma infeção na gravidez? Sim ☒ Não ____ Se sim, qual? _____

Outra doença: _____

Tomava medicação? Sim ☒ Não ____ Se sim, qual? **Para a epilepsia e colesterol.**

Teve algum comportamento de risco?

Fumar	Álcool	Droga	Atividade física intensa	Outra
S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>

Na gravidez:

Passou bem

Passou mal

Sintomas de aborto

Hipertensão

<input checked="" type="checkbox"/>	Diabetes gestacional	
	Rubéola	
	Ansiedade	<input checked="" type="checkbox"/>
	Depressão	

Outra: **Glicémia baixa**

Período Peri- natal

Local do parto: **Hospital da Cova da Beira - Covilhã**

Parto prematuro: Sim ____ Não ☒ Duração da gravidez: **37** semanas

Assistência: Médico(a) ☒ Enfermeiro(a) ____ Outro: _____

Tipo de parto: espontâneo ☒ Provocado ____

Eutócito ☒ Cesariana ____ Fórceps ____ Ventosa ____

Duração do parto: **2 horas** Houve sofrimento fetal? Sim ____ Não ☒

Reanimação Sim ____ Não ☒

Bebé

Peso: **3,200 Kg** Comprimento: _____ Perímetro cefálico: _____

Índice de Apgar 1º minuto _____ 5º minuto _____

Houve complicações:

Lesões	Anóxia/hipóxia	Icterícia	Dificuldades respiratórias	Convulsões
S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>	S ____ N <input checked="" type="checkbox"/>

Outra: _____

Período Pós- natal

Teve na incubadora? Sim ____ Não ☒ Se sim, quanto tempo? _____

Sinais clínicos do bebé:

Deficiência de deglutição Sim ____ Não ____

Deficiência de sucção Sim ____ Não ____

Chorava Muito ☒ Pouco ____ Dormia Muito ☒ Pouco ____

Amamentação: Natural___ Biberão___ Mista **X**

Mamou até aos **1 mês**

Evolução pós-parto

- **Desenvolvimento motor**

Manutenção da cabeça: **2** meses

Aquisição da posição sentado: **4** meses

Reação de gatinhar: **7** meses

Aquisição da reação bípede: _____ meses

Aquisição da marcha: com ajuda **10** meses, sozinho **11** meses

Obs: Inseguro/seguro _____

Sobe e desce escadas: de gatas _____ meses, na posição bípede _____ meses

Utilização da corrida: **1 ano e 2 meses**

Atualmente: dependente _____ autónomo **X**

Atividades motoras frequentes (desporto) _____

- **Desenvolvimento sócio-afetivo**

Sorriu aos **0** meses – **logo ao nascimento**

Primeiras vocalizações aos _____ meses

Primeiras palavras aos **5** meses Qual a primeira palavra? **Mamã**

Frases simples aos **6** meses

Conversação **7** meses

Revela problemas? Sim _____ Não **X** Se sim, quais? _____

Desde quando? _____

Reage favoravelmente a pessoas conhecidas? Sim **X** Não _____

Reage favoravelmente a pessoas desconhecidas? Sim _____ Não **X**

Adapta-se facilmente a situações novas? Sim _____ Não _____ **às vezes**

Chora frequentemente? Sim _____ Não **X**

Torna-se agressiva? Sim _____ Não **X** Em que situação? _____

Tem amigos? Sim **X** Não _____

Brinca sozinha _____ acompanhada **X**

Com quem? **Irmão** Onde? **Em casa ou na escola.**

Mostra-se constrangida quando se separa dos pais? Sim **X** Não _____

Dá-se mal com alguém? Sim _____ Não **X** Com quem? _____

Porquê? _____

Ajuda nas tarefas em casa? Sim **X** Não _____ Quais? **Lavar a loiça, varrer o chão e fazer a cama.**

Fala da escola? Sim _____ Não _____ Quer ir à escola Sim _____ Não _____

Gosta de escola? Sim _____ Não _____ Porquê? **Eu acho que gosta e não, porque é um pouco preguiçosa e tem dificuldades.**

Precisa de ajuda nas tarefas escolares? Sim **X** Não _____

Atividades preferidas? **Ciência Viva**

Sono:

Calmo Sim **X** Não _____ Agitado Sim _____ Não _____ Dorme sozinho? Sim **X** Não _____

Se não, com quem? _____ Porquê? _____

Acuidade sensorial / morfologia

1. Visão

Olho direito Boa _____ Má _____ Olho esquerdo Boa _____ Má _____

Usa óculos? Sim _____ Não _____

Data do último exame oftalmológico: _____/_____/_____

Prognóstico: _____

Recomendações: _____

2. Audição

Ouvido direito Boa _____ Má **X** Ouvido esquerdo Boa **X** Má _____

Otites frequentes? Sim **X** Não _____

Prótese auditiva? Sim _____ Não _____

Data do último exame audiológico: **21/09/2013**

Prognóstico: **Miopia e Astigmatismo.**

Recomendações: **Ir às consultas de oftalmologia.**

Independência pessoal

1. Alimentação

Come sozinho? Sim **X** Não _____

Se não, porquê? _____

2. Vestuário

Veste-se sozinho? Sim _____ Não **X**

Se não, porquê? **Porque com a idade que tem ainda não sabe combinar as roupas e as estações.**

3. Controlo dos esfíncteres

Controlo dos esfíncteres: _____ anos

Com que idade deixou de usar fraldas? **2** anos

4. Higiene

Toma banho sozinho? Sim _____ Não **X**

Se não, porquê? **Porque gosto que esteja bem limpinha.**

Lava os dentes sozinho? Sim **X** Não _____

Se não, porquê? _____

Comportamentos de rotina

Come bem? Sim ____ Não **X** Tem apetite? Sim ____ Não ____ às vezes não.

Toma o pequeno-almoço? Sim **X** Não ____ Onde almoça? **Na escola e em casa.**

Deita-se e levanta-se sem ajuda? Sim **X** Não ____

A que horas se deita? **9 horas** a que horas se levanta? **7 horas da manhã**

O que faz habitualmente quando sai da escola? **Esta pergunta já respondi numa página anterior.**

Atividades lúdicas preferidas **Ver TV.**

Programas de televisão preferidos? **Desenhos animados.**

Cansa-se facilmente? Sim ____ Não **X** Motivo: _____

Gosta de pintar Sim **X** Não ____ Gosta de ler Sim ____ Não ____ **Mais ou menos.**

Gosta de jogar computador? Sim **X** Não ____ O quê? **Vários tipos de jogos didáticos**

Costuma ler? Sim **X** Não **X**

Acontecimentos negativos

A criança já viveu longe dos pais? Sim **X (da mãe)** Não ____ Se sim, que idade tinha? **3 anos**

Mudanças significativas na vida da criança (separações, mortes, desemprego,...): **Separação dos pais e longe da mãe numa altura em que o pai a raptou para Espanha.**

A criança é ou já foi vítima de maus tratos (físicos ou psicológicos) Sim **X** Não ____ (pelo pai)

Percurso Educativo

A criança frequentou o Jardim de infância? Sim **X** Não ____ A partir dos **4 meses**

Adaptação: Boa **X** Má ____ Motivos: _____

Quais os estabelecimentos de ensino que já frequentou: **Creche e escola.**

Atualmente qual é o estabelecimento de ensino que frequenta? **Escola primária**

Desde: **1º ano 15/09/2013** Ano de escolaridade: **2º ano**

Está adaptado ao ambiente escolar? Sim **X** Não ____ Gosta da escola? Sim **X** Não ____

Observações: _____

Tem alguma queixa sobre a escola? Sim **X** Não ____ Se sim, qual? **Às vezes dos amigos mas isso é normal, as crianças são assim.**

Tem irmãos na escola? Sim ____ Não **X**

Já reprovou? Sim ____ Não **X** Se sim, quantas vezes? _____ Em que ano? _____

Falta muito? Sim ____ Não **X** Se sim, qual a razão? _____

Aproveitamento: Insuficiente ____ Suficiente **X** Bom ____ Excelente ____

Disciplinas com maior aproveitamento: **Agora ainda não dá para saber.**

Disciplinas com menor aproveitamento: **Agora ainda não dá para saber.**

Disciplinas preferidas: **Ciências vivas e matemática**

Disciplinas que menos gosta: **Português**

Lê fluentemente? Sim **X** Não ____ Escreve fluentemente? Sim **X** Não ____

Fala fluentemente? Sim **X** Não ____

Observações: _____

Detém alguma dificuldade de aprendizagem? Sim **X** Não _____ Se sim, qual o motivo? **Tem muita dificuldade em aprender mais depressa que as outras crianças.**

Frequenta alguma atividade extra curricular? Sim **X** Não _____

Se sim, qual: **Apoio, educação física, inglês.**

Relação com os colegas: Muito boa _____ Boa **X** Distante _____ Conflituosa _____

Relação com os auxiliares: Muito boa _____ Boa **X** Distante _____ Conflituosa _____

Relação com os professores: Muito boa _____ Boa **X** Distante _____ Conflituosa _____

Tem apoio educativo? Sim **X** Não _____ Quantas vezes por semana? **1 vez**

Tem apoio de Educação Especial? Sim **X** Não _____ Quantas vezes por semana? **1 vez**

Qual o motivo?

Dislexia	Défice de atenção	Hiperatividade	Défice cognitivo	Autismo
S ___ N X	S ___ N X	S ___ N X	S ___ N X	S ___ N X

Paralisia cerebral	Síndrome de Down	Síndrome de Asperger
S ___ N X	S ___ N X	S ___ N X

Outro: **tem muita dificuldade em aprender pelo menos na escola é assim.**

Tem outro tipo de apoio fora do contexto escolar?

Psicologia Sim _____ Não **X** Quantas vezes? _____

Terapia da fala Sim _____ Não **X** Quantas vezes? _____

Consultas de desenvolvimento: Sim _____ Não **X** Quantas vezes? _____

Fisioterapia: Sim _____ Não **X** Quantas vezes? _____

Outros: _____

Observações: _____

Encarregado de Educação: XXXXXXXXXX

Observador: Sandra Mendes

Data: 02/10/2014

Ficha de Anamnese adaptada de Anamneses psicopedagógicas:

<https://docs.google.com/file/d/0B7C31UCsYaOiemV5Z0lfb21UTFk/edit?usp=sharing>

<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12866004/anamnese-psicopedagogica-psicopedagogia-spcom/3>

APÊNDICES

APÊNDICE I - Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento

Exmo Sr. Diretor

Do Agrupamento [REDACTED]

Tortosendo, 26 de setembro de 2014

Assunto: Autorização para a realização de uma intervenção educativa no âmbito do Mestrado em Educação Especial

Exmo. Sr.

No âmbito do Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor ministrado na Escola Superior de Educação, no Instituto Politécnico de Castelo Branco, estou a desenvolver um estudo científico alusivo à **importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aquisição da leitura e escrita** em alunos com dificuldades de aprendizagem, no 1º ciclo do ensino básico. Venho por este meio solicitar a Vª Exª a autorização para a realização de uma pesquisa documental com o intuito do levantamento e sinalização de 4 alunos do 2º ano que manifestem dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. Solicito ainda a autorização para a realização de uma intervenção educativa junto dos alunos.

Esta intervenção irá decorrer ao longo de 16 semanas, 2 sessões por semana de 45 minutos cada, que irão incidir em atividades para desenvolver a consciência fonológica nomeadamente a consciência da palavra, silábica, intrassilábica e fonémica.

É de realçar a confidencialidade de todos os dados recolhidos e que estes serão apenas analisados e manuseados pela mestranda e pelos orientadores Professora Doutora Cristina Pereira e Professor Doutor António Pais para o estudo em questão.

Desde já, agradeço a cooperação e atenção dispensada.

Cordialmente,

Pede deferimento de Vª Exª,

A mestranda

APÊNDICE II - Pedido de autorização aos encarregados de educação

Tortosendo, 26 de setembro de 2014

Exmo(a) Sr(a) Encarregado de Educação

No âmbito do Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor ministrado na Escola Superior de Educação, no Instituto Politécnico de Castelo Branco, encontro-me a desenvolver um estudo científico alusivo à **importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aquisição da leitura e escrita** em alunos com dificuldades de aprendizagem, no 1º ciclo do ensino básico, venho por este meio solicitar a Vª Exª a autorização para a realização de uma intervenção educativa junto do seu educando.

Esta intervenção irá decorrer ao longo de 16 semanas, 2 sessões por semana de 45 minutos cada, que irão incidir em atividades para desenvolver a consciência fonológica nomeadamente a consciência da palavra, silábica, intrassilábica e fonémica.

É de realçar a confidencialidade de todos os dados recolhidos e que estes serão apenas analisados e manuseados pela mestranda e pelos orientadores Professora Doutora Cristina Pereira e Professor Doutor António Pais para o estudo em questão.

Desde já, agradeço pela cooperação e atenção dispensada.

Cordialmente

A mestranda

Eu, _____, Encarregado de Educação da criança _____, da Escola _____, declaro que **autorizo/não autorizo** o meu educando a participar no estudo.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Data: ____/____/____